

MINISTÉRIO DA SAÚDE

II Caderno de educação
popular
em saúde

1ª edição
1ª reimpressão



Brasília - DF
2014



*Ministério da Saúde
Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa
Departamento de Apoio à Gestão Estratégica e Participativa*

II Caderno de Educação
popular
em saúde



*Brasília – DF
2014*

© 2014 Ministério da Saúde.

Todos os direitos reservados. A coleção institucional do Ministério da Saúde pode ser acessada, na íntegra, na Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde: <www.saude.gov.br/bvs>. O conteúdo desta e de outras obras da Editora do Ministério da Saúde pode ser acessado na página: <http://editora.saude.gov.br>.



Esta obra é disponibilizada nos termos da Licença Creative Commons – Atribuição – Não Comercial – Sem Derivações 4.0 Internacional. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.

Tiragem: 1ª edição – 2014 – 10.000 exemplares

Elaboração, distribuição e informações:

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Espanada dos Ministérios - Ministério da Saúde

Bloco G Edifício Sede - 2º andar - Sala 207

CEP: 70058-900 – Brasília/DF

Tel.: (61) 3315-3616/3326

Fax: (61) 3322-8377

E-mail: gestaoparticipativa@saude.gov.br

Twitter: @sgep_ms

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA

GT de Educação Popular em Saúde

Coordenação editorial:

Julio Alberto Wong Um

Maria Rocineide Ferreira da Silva

Oswaldo Peralta Bonetti

Renata Pekelman

Theresa Cristina de Albuquerque Siqueira

Projeto gráfico e editoração: Bernardo Vaz

Pinturas: Gildásio Jardim

Revisão de textos: Luis Eduardo Souza

Ficha catalográfica: Gustavo Saldanha

Colaboração:

Bernardo Amaral Vaz

Carla Moura Pereira Lima

Eymard Mourão Vasconcelos

Helena Maria S. Leal David

José Ivo dos Santos Pedrosa

Maria Waldenez Oliveira

Pedro José Carneiro Cruz

Simone Leite Batista

Vanderleia Laodete Pulga

Vera Joana Bornstein

Vera Lúcia de Azevedo Dantas

Produção editorial:

Aicó culturas

Normalização:

Amanda Soares – CGDI/EditoraMS

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Ficha Catalográfica

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa.

II Caderno de educação popular em saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

224 p. : il.

ISBN 978-85-334-2119-6

1. Educação popular em saúde. 2. Promoção da Saúde. I. Título.

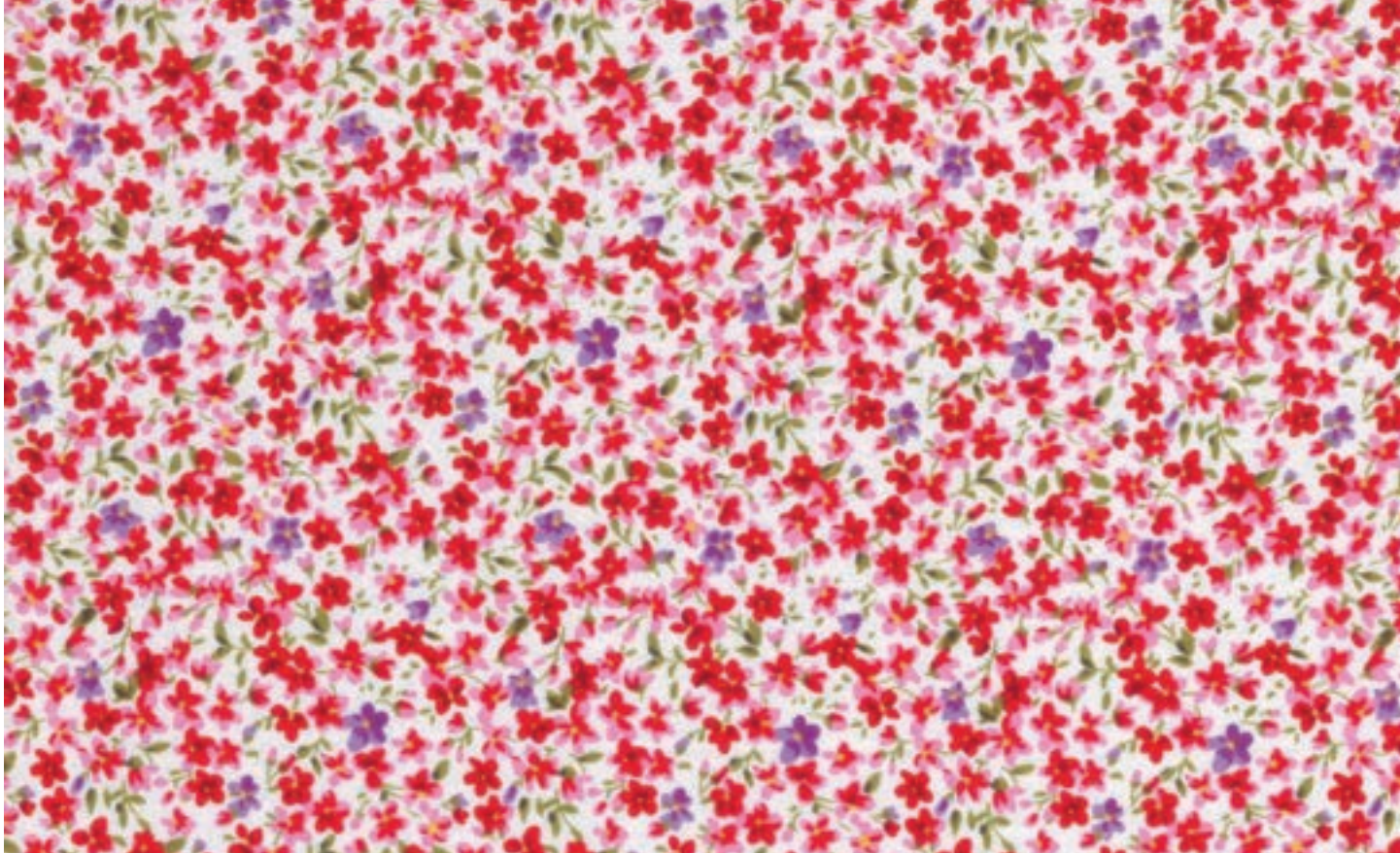
CDU 614

Catalogação na fonte – Coordenação-Geral de Documentação e Informação – Editora MS – OS 2014/0109

Títulos para indexação:

Em inglês: Texts in popular health education

Em espanhol: Cuaderno de educación popular en salud



A democracia é, como o saber, uma conquista de todos. Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas.

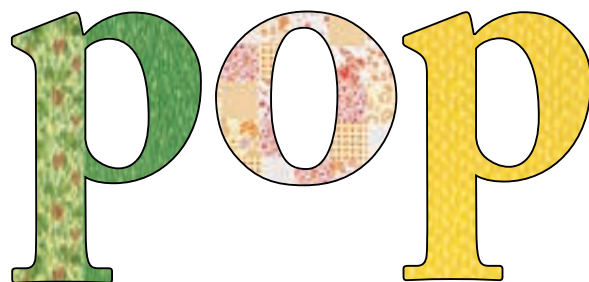
Paulo Freire







11 Caderno de Educação



Sumário

Apresentação

2013. Ano de desafio. De construção.

De materialização da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS 9

Construindo caminhos

A Educação Popular em Saúde na Gestão Participativa do SUS:

construindo uma política..... 16

Oswaldo Peralta Bonetti, Reginaldo Alves das Chagas, Theresa C. A. Siqueira

ANEPS: caminhos na construção do inédito viável na gestão participativa do SUS..... 25

José Ivo dos Santos Pedrosa, Maria Cecília Tavares Leite, Simone Maria Leite Batista, Vera Lúcia de A. Dantas

Nossas fontes

Ao Victor, depois de dois setembros 32

Julio Alberto Wang Un

Introdução 34

Eymard Mourão Vasconcelos

A crise da interpretação é nossa: procurando entender a fala das classes subalternas..... 35

Victor Vincent Valla

Leituras de artigo de Fiori, com a intenção de despertar outras leituras 49

Maria Waldenez de Oliveira e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Conscientização e educação 55

Ernani Maria Fiori

Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular 73

Vera Lúcia Dantas e Angela Maria Bessa Linhares

ular em saúde

Diálogo com a experiência

Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas cirandas da vida em fortaleza..... 81
Vera Lúcia de A. Dantas e Angela Maria Bessa Linhares

Dialogando com a experiência das Cirandas da Vida em Fortaleza-CE: novas reflexões 103
José Ivo dos Santos Pedrosa

Construindo zonas de indeterminação 109
Dênis Roberto da Silva Petuco

Pequena enciclopédia de fazeres

Construção coletiva em educação popular: oficinas de culinária terapêutica..... 119
Nara Vera Guimarães

A Educação Popular em Saúde como referencial para as nossas práticas na saúde..... 123
Vanderlêia Daron

Reflexões e vivências

Educação popular na formação do agente comunitário de saúde 151
Vera Joana Bornstein, Márcia Raposo Lopes, Helena Maria S. Leal David

Diálogo com práticas populares de saúde na formação profissional 157
Maria Waldenez de Oliveira, Aida Victoria Garcia Montrone, Aline Guerra Aquilante, Fábio Gonçalves Pinto

Formação profissional e educação popular a partir de uma experiência curricular em graduação em enfermagem..... 165
Helena Maria S. Leal David, Sonia Acioli



Outras palavras

Aprendendo - e ajudando - a olhar o mar:

das muitas saúdes, culturas e artes na educação popular..... 179

Julio Alberto Wong-Un

De cenopoesia e dialogicidade: da reinvenção da linguagem ao reinvento do humano 191

Ray Lima

“O cotidiano de Dona Chica na luta contra a tuberculose”

e a possibilidade de aprender com ludicidade..... 194

Josenildo F. Nascimento, Mayana A. Dantas, Ana Paula Brilhante, Ma. Rocineide F. da Silva, Ma. Vilma N. de Lima

Cha(mamé)lé cultural: poesia gauchesca 196

Maria Helena Zanella

Entre sementes e raízes

Extensão popular de fitoterapia: realidade em Sergipe..... 199

Simone Ma. Leite, Karen E. F. Bezerra, Maria Cecília T. Leite, Tulani C. S. Santos, Vitor Araújo Neto.

Diálogo com os cuidadores sobre práticas de cuidados populares..... 205

Suely Corrêa

Receitas de sucos 208

Glaudy Celma Sousa Santana, Josefa de Lourdes S. Pacheco, Marta Maria Fontes Pacheco

Prêmio Victor Valla



Uma ação de reconhecimento e fortalecimento da EPS no SUS 216

Edras Daniel dos Santos Pereira, Osvaldo Peralta Bonetti, Julio Alberto Wong Un

Sugestões de leitura..... 219

Eymard Maurício Vasconcellos



Apresentação

2013. Ano de desafio. De construção. De materialização da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS

“... Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão”
[Milton Nascimento e Chico Buarque]

Secretaria de Gestão Estratégica
e Participativa do Ministério da
Saúde

Nas palavras em poesia de Milton Nascimento e Chico Buarque momento de “fecundar o chão”, de fazer o movimento na terra, misturando sabores e cores, saberes e práticas, culturas e vivências. Como diz Clarice Lispector “... meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias” (NOLASCO, 2001). Complementaria com o óbvio, uma história escrita por muita gente, demasiadamente humana!

Assim é o caminhar da Educação Popular em Saúde, constituído por um conjunto de práticas e saberes populares e tradicionais que, segundo a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEP-SUS), apresentam-se como um caminho capaz de contribuir com metodologias, tecnologias e saberes para a constituição de novos sentidos e práticas no âmbito do SUS (BRASIL, 2013).

A institucionalização da Educação Popular em Saúde, na gestão federal do SUS, começa a ser gestada ainda no primeiro ano do Governo Lula, em 2003. Naquela época, foi vinculada à Secretaria da Gestão da Educação e do Trabalho em Saúde, e, em 2005, foi incorporada à Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP), fortalecendo sua dimensão estratégica para a promoção da democracia e da participação social na construção do SUS. Na SGEP, desde 2009, foi instituído um espaço de diálogo, articulação e formulação compartilhada entre o Ministério da Saúde e coletivos e movimentos populares. Trata-se do Comitê Nacional



de Educação Popular em Saúde que se dedicou a formulação da PNEP-SUS e atualmente está comprometido com as estratégias para sua implementação.

Falar sobre democracia e participação social pressupõe o ato de compartilhamento do poder, troca e construção compartilhada de saberes, estabelecimento de relações solidárias entre gestores, trabalhadores e usuários do SUS tendo como objetivo sua efetivação. Fazer do SUS uma realidade vivida e não só assegurada em lei, requer o protagonismo de sujeitos dotados da capacidade de compreender o mundo e a si mesmos e de atuarem sobre ele, com autonomia e consciência.

Paulo Freire, em atos de compartilhamento, afirma que a “conscientização é um compromisso histórico”, implicando o engajamento de homens que “assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980).

É com essa perspectiva que a Educação Popular em Saúde vem sendo construída. De 2003 até os dias atuais, ganhou espaços dos mais diversos, instalando-se no dia a dia dos serviços, nos processos de formação, na gestão cotidiana do SUS, fortalecendo-se em muitos movimentos sociais populares, nas ruas e nas praças, no campo e na cidade, constituindo-se como uma práxis em construção.

2013, ano da institucionalização da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS, fato que, além de representar mais uma conquista, espelha o desafio de ampliação do seu exercício junto aos gestores e trabalhadores da saúde e a sociedade como um todo.

O exercício da PNEP-SUS não está descolado do cotidiano da organização da gestão e da atenção. Muito pelo contrário, é ideia-força potente para a promoção de atos que contribuam para a garantia da integralidade, ampliando e diversificando as práticas em saúde por incorporar os modos populares e tradicionais do cuidado, além de fortalecer a atenção básica como ordenadora das redes regionalizadas de atenção à saúde.

É ferramenta estratégica por apoiar os processos de redução das desigualdades regionais e das iniquidades sociais, além de fortalecer as construções em prol das diversidades culturais e das possibilidades de estar e ser no mundo. Potencializa a ampliação da participação social e da gestão compartilhada, extremamente necessária nas relações entre os gestores e destes com os trabalhadores

e usuários do SUS. É orientadora no processo de qualificação da formação e fixação dos profissionais de saúde.

A PNEP-SUS em tempos de regionalização, segundo Decreto Nº. 7508, qualifica e confere maior potencialidade aos processos construtivos de enfrentamento dos desafios hoje colocados para o SUS (BRASIL, 2011).

Nada mais oportuno é o fato do Ministério da Saúde, por meio de sua Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, que conta com a Coordenação Geral de Apoio à Educação Popular e à Mobilização Social, estar publicando o II Caderno de Educação Popular em Saúde como expressão viva do seu compromisso em dialogar sobre novas formas e caminhos de fazer, pensar e sentir a saúde.

O II Caderno de Educação Popular em Saúde está constituído por nove seções, denominadas trilhas: Construindo Caminhos; Nossas Fontes; Pequena Enciclopédia de Fazeres; Outras Palavras; Diálogo com a Experiência; Reflexões e Vivências; Entre Sementes e Raízes e Indicações de Leituras. São trilhas instigantes que proporcionarão ao leitor e aos fazedores e pensadores do SUS novos aprendizados.

Ao se debruçar sobre o II Caderno de Educação Popular em Saúde, você certamente se sentirá inspirado por palavras que se fazem ou se fizeram em atos e, somente por terem sido vividas são palavras demasiadamente humanas! Por isso, nosso sentimento ao publicar o II Caderno de Educação Popular em Saúde é o de Antônio Cícero em seu poema Guardar:

“Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la,
isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é,
velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela
ou ser por ela ...” (CÍCERO, 2013)

A todos uma ótima leitura. Melhor dizendo, uma boa vivência!

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 2.761, de 19 de novembro de 2013**. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Disponível em: <bvms.saude.gov.br/bvs/saudelegis>. Acesso em: 16 out 2013.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 7.508, de 28 de Junho de 2011**. Regulamenta a Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde - SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7508.htm>. Acesso em: 1 out. 2013.

CÍCERO, Antônio. **Guardar**. Disponível em: <<http://www.tanto.com.br/antonio-cicero.htm>>. Acesso em: 16 out. 2013.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

NASCIMENTO, M.; HOLLANDA, C. B. **Cio da Terra**. 1976. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/chico-buarque/86011/>>. Acesso em: 3 jul. 2008.

NOLASCO, Edgar César. **Clarice Lespector: nas entrelinhas da escritura**. São Paulo: Annablume, 2001. 270p.

Construindo caminhos





Gildásio
Jardim. 12



A Educação Popular em Saúde na Gestão Participativa do SUS: construindo uma política

(...) devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.
(Paulo Freire)

Oswaldo Peralta Bonetti

Técnico Especializado da Sec. de Gestão Estratégica e Participativa / Ministério da Saúde.

Reginaldo Alves das Chagas

Coordenador de Educação Popular em Saúde e Mobilização Social da SGE/MS (2011/12).

Theresa C. A. Siqueira

Consultora Técnica da Coord. Geral de Apoio à Educação Popular em Saúde e à Mobilização Social da SGE/MS (2011/12).

A publicação do *II Caderno de Educação Popular em Saúde* acontece em um momento especial da caminhada da EPS. Neste ano de 2013, o Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP), concentra esforços para a implementação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEP-SUS) pactuada em maio na Comissão Intergestores Tripartite.

A Educação Popular em Saúde (EPS), enquanto campo teórico-metodológico e prática social, tem apresentado desafios à política pública de saúde para o avanço da democracia participativa, afirmando o Sistema Único de Saúde (SUS) como garantidor do acesso às ações de saúde e essencialmente constituído por valores promotores de relações mais humanizadas.

Ao analisar o percurso histórico da EPS é impossível não memorarmos que muitos caminhos foram percorridos por intelectuais orgânicos na área da saúde, como Paulo Freire e Victor Valla, bem como pelos movimentos sociais populares que fazem parte da trajetória de conquista que nos proporciona a vivência deste momento atual de formulação de uma Política de EPS no âmbito do SUS.

Refletirmos sobre a PNEP-SUS nos provoca a importância de resgatarmos o processo de institucionalização da EPS na gestão federal. O ano de 2003 destaca-se como aquele em que inaugurou essa aproximação, quando ocorre a conquista do Governo Lula e a Rede de Educação Popular em Saúde apresenta uma carta de intenções ao chamado grupo de transição do governo que estava estruturando a nova proposta política do MS. Acolhida a proposta, a EPS esteve articulada inicialmente à Política de Educação Permanente para o SUS, coordenada pela Secretaria de Gestão da Educação e do Trabalho em Saúde (SGETS), tendo papel de contribuir com a qualificação da participação popular e com a formação para o trabalho em saúde. Nesse

período constitui-se a ANEPS como um inovador espaço de interlocução e construção compartilhada entre a gestão e os atores que se movimentam, historicamente, no campo da EPS.

A inserção da EPS na Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, ocorrida em 2005, promove mudanças significativas no campo institucional, fortalecendo sua identidade com a democratização do Sistema de Saúde por meio da participação e do controle social. Concomitante a este fato, a SGEP encontrava-se em reformulação estrutural e iniciava-se o processo de formulação da ParticipaSUS (Política de Gestão Participativa do SUS).

A vivência nos mostra hoje, que a inserção da EPS neste contexto, compartilhando seu referencial teórico-metodológico e aproximando suas práticas, contribuiu em muito para a construção e formulação da ParticipaSUS, adensando este campo e promovendo um certo “alargamento” do conceito de participação e controle social, trazendo à cena saberes e práticas ainda invisíveis nos espaços oficialmente instituídos de participação popular no SUS.

Na SGEP, foi instituída a Coordenação Geral de Apoio à Educação Popular e à Mobilização Social, integrando o Departamento de Gestão Participativa, responsável também por fomentar políticas de promoção da equidade em saúde¹ e apoio ao controle social por meio dos Conselhos e das Conferências de Saúde.

¹ Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, Política Nacional de Saúde Integral da População LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta.

Como referido anteriormente, na atualidade o MS encontra-se comprometido com a formulação e implementação da PNEP-SUS, que tem sido construída de forma participativa e apresenta como um de seus canais de diálogo o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS)². Desde 2009, sensibilizada pela demanda de qualificar a interlocução com os coletivos e movimentos de EPS, bem como pela de fortalecer o apoio e a visibilidade das práticas e movimentos de EPS no contexto do SUS para o desenvolvimento de uma gestão participativa de fato, a SGEP instituiu o CNEPS. Este Comitê reúne um coletivo de 28 membros titulares e seus respectivos suplentes, sendo essas representações da sociedade civil, 13 movimentos populares e 2 movimentos representativos dos gestores, como também, 9 representações de área de governo, ligadas às áreas técnicas do MS e instituições ligadas ao SUS. Reuniões periódicas com o conjunto das representações que o compõem têm sido realizadas a fim de discutir e construir estratégias de fortalecimento da EPS, as quais estão articuladas

² Representações da Sociedade Civil no CNEPS: Articulação Nacional de Educação Popular e Saúde (ANEPS); Rede de Educação Popular e Saúde (REDEPOP); Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP); Grupo de Trabalho de Educação Popular em Saúde da ABRASCO; Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); Movimento Popular de Saúde (MOPS); Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (MORHAN); Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); Rede Nacional de Religiões Afro-brasileiras e Saúde; Central de Movimentos Populares (CMP); Confederação Nacional dos Agentes Comunitários de Saúde; Rede Nacional de Parteiras Tradicionais.

ao seu objetivo primeiro que é o de apoiar e sistematizar o processo de formulação e implantação da PNEP-SUS.

Para cumprir com este objetivo, em 2010 foram realizados seis Encontros Regionais de EPS promovidos pelo MS em parceria com os movimentos sociais populares integrantes do CNEPS. Nestes Encontros ficou explícita a necessidade de reinventar a participação no SUS, considerar o “jeito de ser brasileiro”, de promover um Sistema de Saúde cada vez mais humanizado e identificado culturalmente com a população que o constrói e o acessa cotidianamente.

Entende-se que a EPS apresenta-se com potencialidade, não apenas como referencial teórico/metodológico para a construção de políticas, haja vista as experiências reais em governos do campo da esquerda, como também, campo de prática social com amplo poder de agregação, alicerçado em princípios éticos e culturais comprometidos com o popular.

Dentre os princípios da EPS, podemos destacar a defesa intransigente da democracia em contraposição ao autoritarismo ainda comum em nossa jovem democracia; a articulação entre os saberes populares e os científicos promovendo o resgate de saberes invisibilizados no caminho de um projeto popular de saúde onde haja o sentido do pertencimento popular ao SUS; a aposta na solidariedade e na amorosidade entre os indivíduos como forma de conquista de uma nova ordem social; a valorização da cultura popular como fonte de identidade; a concepção de que a leitura da realidade é o primeiro passo para qualquer processo educativo emancipatório que vise contribuir para a conquista da cidadania.

Ao observarmos sua capilaridade nos últimos anos, não podemos deixar de mencionar as inúmeras experiências que vem sendo desenvolvidas nos serviços de saúde pelos trabalhadores do SUS que, por vezes de forma silenciosa em relação à institucionalidade, sem apoio das instituições, tem buscado uma nova forma de fazer saúde, mais participativa, promovendo a autonomia e a transformação da cultura vigente, assim como as experiências realizadas pelos movimentos sociais populares em suas atividades educativas ou de mobilização. Um dado que entendemos ter relação a este processo histórico da EPS e valide a afirmativa anterior, é o número expressivo de trabalhos apresentados em congressos da área da saúde referenciados na EPS nos últimos anos, trazendo a dimensão da contribuição que este campo tem possibilitado para a transformação das práticas de saúde. Para citar um exemplo, destacamos o ABRASCO de 2010 que contou como eixo temático Educação Popular e Movimentos Sociais, que teve o segundo maior número de inscrições do congresso.

O número de iniciativas inovadoras referenciadas na EPS, fomentadas ou sendo reconhecidas em muitas gestões estaduais e municipais tem aumentado significativamente. Como exemplos de experiências que merecem ser divulgadas, citamos as experiências relacionadas ao Departamento de Endemias da ENSP/FIOCRUZ, a exemplo da Ouvidoria Coletiva promovida em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Itaboraí; do projeto MobilizaSUS, coordenado pelo Departamento de Educação Permanente da Secretaria Estadual de Saúde da Bahia, que tem promovido uma grande mobilização

por meio de processos educativos envolvendo atores do SUS de forma descentralizada no Estado. O Espaço Ekobé ligado ao projeto Cirandas da Vida da Secretaria de Saúde de Fortaleza tem trazido a contribuição das práticas populares de cuidado para o interior do sistema, valorizando o saber popular nos serviços de saúde.

Na região Norte, ressalta-se a mobilização e articulação do Movimento pela Revitalização dos Saberes e Práticas Populares/Tradicionais de Saúde em Parintins/AM. A implementação de Comitês de Enfrentamento da Dengue em alguns estados demonstra a importância do referencial das práticas de cuidado e da arte e cultura na promoção da saúde; projetos de promotores da fitoterapia popular articulados com universidades, secretarias estaduais e municipais e movimentos sociais populares como os que acontecem em Aracaju/SE, Vacaria/RS, Marília/SP, entre outros.

Iniciativas desenvolvidas nas universidades têm sido fortalecidas, como Especializações em Educação Popular em Saúde, as ações relacionadas à Extensão Popular, como as experiências de Alagoas, Sergipe, Paraíba com seus diversos projetos de extensão. Espera-se que as iniciativas de articulação entre ensino, serviço e comunidade relacionadas à educação popular em saúde sejam potencializadas pelo Programa Na-

cional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) articulado ao Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) que em seu edital de nº 24, publicado em 15 de dezembro de 2011, que aponta a educação popular em saúde como uma das ações a serem trabalhadas buscando incorporar o conceito do trabalho em rede na saúde – integralidade da atenção e continuidade dos cuidados.

Um espaço que tem contribuído em muito neste processo, já identificado como uma marca do campo são as Tendinhas de EPS, costumeiramente chamadas de Tendinhas Paulo Freire. A partir de seu precursor e fonte inspiradora, o “Espaço Che” no Fórum Social Mundial de 2005, dezenas de tendas já foram realizadas em eventos significativos do setor saúde³.

Dentre suas características, a dialogicidade entre práticas e saberes acadêmicos e populares e a superação de situações-limite na saúde empregando metodologias participativas e problematizadoras, a arte e cultura e a construção compartilhada entre os atores dos coletivos de EPS, desde sua formulação. Tais ações promovem assim a visibilidade das ações e práticas de EPS e sua articulação, criando um espaço acolhedor e colorido identificado à cultura popular. Por

³ Congresso da ABRASCO, Rede Unida, CONASEMS, o Brasileiro de Enfermagem, de Medicina de Saúde e Comunidade entre outros.





arquivo ANEIPS

meio da articulação com parceiros locais tem inaugurado um novo jeito na realização dos eventos da área da saúde, promovendo o entrelaçamento entre a teoria e a prática, trazendo para a cena atores historicamente invisibilizados neste contexto de produção do conhecimento e articulação política, como militantes e cuidadores populares.

Na 14ª Conferência Nacional de Saúde (CNS) o Espaço Paulo Freire destacou-se como um dos ambientes da Conferência mais propício à liberdade de expressão e à construção de conhecimentos em saúde a partir da integração dos diversos saberes, da promoção da cultura popular e principalmente um lugar onde delegadas, delegados e a comunidade em geral puderam partilhar experiências e discutir temas relevantes para a garantia do direito à saúde e o desenvolvimento participativo do SUS. A realização desta Tenda durante a 14ª CNS, no momento em que forças do controle social e dos movimentos populares estão engajadas pela instituição da Política Nacional de Educação Popular em Saúde, foi de significativa importância para a popularização do debate e visibilidade das práticas de EPS no SUS.

Destaca-se no relatório final da 14ª CNS, na diretriz relacionada à gestão participativa e controle social sobre o estado: ampliar e consolidar o modelo democrático de governo do SUS, a deliberação da necessidade de implementação da Política Nacional de Educação Popular, com a criação de comissões estaduais (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012).

De modo geral, podemos afirmar que o desafio atual é a institucionalização das práticas e dos princípios da EPS no SUS, ou seja, publicizar a EPS a fim de contribuir com melhoria da qualidade de vida das pessoas, seja pela agregação de valores culturais, pela incorporação de práticas e saberes que estão na sociedade e nos movimentos populares. Institucionalidade assim entendida como o Estado reconhecer e legitimar valores da sociedade que historicamente foram marginalizados.

Com o intuito de estimular este processo, a SGEP-MS publicou a Portaria Nº 2.979 de dezembro de 2011 que repassa



arquivo ANEFS

21

recursos federais às gestões estaduais para implementação da ParticipaSUS, estabelecendo como uma das metas a implementação de Comitês de Educação Popular em Saúde e Promoção da Equidade em Saúde (BRASIL, 2011a). Aliada a um conjunto de estratégias de sensibilização e mobilização, como seminários, processos formativos, disponibilização de materiais pedagógicos; espera-se que seja desencadeada junto às gestões estaduais a necessária descentralização e capilarização da Educação Popular em Saúde no SUS.

O fato de esta Portaria fomentar a articulação entre a EPS e a promoção da equidade nos provoca a refletir sobre a identidade existente entre suas intencionalidades. Se compreendermos que a EPS nasce do comprometimento com as classes populares e da contrariedade com as desigualdades existentes em relação aos direitos sociais no País, perceberemos que esta relação é intrínseca e, portanto, possui potencialidade de articulação entre as ações das políticas que as promovem. O referencial da EPS no contexto da promoção da equidade tem significativos

aspectos, como contribuir com os segmentos que atuam na perspectiva da defesa da equidade, fomentando o sentido de pertencimento entre seus atores, intensificando identidades não só entre aqueles de cada um destes (LGBT, negros, campo e floresta, em situação de rua, ciganos), como no seu conjunto, sendo que há similitudes entre os condicionantes de suas situações de iniquidade, processo esse fundamental também, na articulação da defesa do projeto coletivo de saúde, elementar ao SUS.

O estímulo à descentralização de Comitês de Educação Popular em Saúde apresenta-se como a estratégia para capilarizar as ações de EPS junto às gestões estaduais, na medida em que promove a institucionalização de espaço de interlocução entre atores dos movimentos sociais populares e as áreas de gestão do SUS. Assim, a PNEP-SUS se apresenta como referencial político pedagógico para a formulação e implementação de ações de EPS nas demais esferas de gestão, mas fundamentalmente, por meio destes espaços espera-se promover a construção compartilhada e identificada a

22

cada realidade estadual, que perpassa tanto a própria política de saúde, as características locais do SUS, como também a conjuntura e organização política da sociedade civil. Neste contexto, a configuração dos Comitês de EPS não possuem uma estrutura ou composição padrão e sim, devem ser recriadas em cada localidade conforme a articulação e mobilização de atores que se movem no campo da educação popular em saúde. O desenho implementado no nível nacional poderá sim, servir de subsídio na formulação destes espaços no momento em que aponta áreas de governo com identidade técnica e política com as ações de EPS e destaca movimentos sociais populares que tem acumulado uma qualificada compreensão no caminho complexo da institucionalização da EPS.

Na análise das potencialidades da PNEP-SUS, uma dimensão significativa é a articulação das práticas populares de cuidado aos serviços de saúde, pois estas atuam muito próximas dos princípios que temos buscado efetivar no SUS, como a humanização, solidariedade e a integralidade, compreendendo estas não só como forma de cura, mas, fundamentalmente, como contribuidoras para a conquista de um projeto de sociedade engajado com esses valores.

A incorporação da EPS pelo SUS nos traz a dimensão do potencial apresentado pelo trabalho em rede, o qual poderá ser fortalecido enquanto referencial nas políticas de saúde, visando maior capilaridade, efetividade e democratização das mesmas. Para tanto, será fundamental a compreensão de que a EPS não é apenas mais um conteúdo acadêmico e sim é uma prática social que apresenta uma produção con-

sistente no campo teórico, mas que somente é apreendida e realizada de fato, quando vinculada ao compromisso com o SUS enquanto projeto de sociedade e vivenciada na prática.

Ações de EPS poderão vir a contribuir com a promoção da saúde e a qualificação da educação em saúde tradicionalmente realizada, fortalecendo vínculos emancipatórios para que o cidadão tenha cada vez mais autonomia de decisão em como se cuidar e mais amplamente no seu jeito de andar a vida. Vale destacar que na perspectiva de fortalecer a mudança no modelo de atenção centrado na doença, é muito significativa a aproximação dos serviços de APS às práticas populares de cuidado, pois estas carregam uma visão de mundo e de saúde que se aproxima dos princípios que cotidianamente temos nos esforçado para implementar, como a integralidade, a humanização e o acolhimento.

Dentre estes processos, destaca-se o desenvolvimento de espaços de encontro mediados pelo diálogo, abertos para uma nova cultura participativa que acolhe e legitima a contribuição do saber popular ao lado do saber técnico científico, os quais poderão contribuir também para o desejado reencantamento popular pelo SUS.

No conjunto das estratégias desencadeadas pela Coordenação de Apoio à Mobilização Social e à Educação Popular em Saúde para fortalecer o processo de implementação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde, destaca-se a visibilidade às práticas populares de cuidado, destacando-se a importância dos terreiros, das parteiras, benzedadeiras, das plantas medicinais, entre outras; a busca da intersetorialidade, compartilhando

o referencial da EPS com as demais políticas públicas; a inserção da EPS como referencial do processo político metodológico da formação dos Agentes Comunitários de Saúde e Agentes de Controle de Endemias; e a potencialização dos demais processos formativos articulados ao SUS. A articulação entre arte e cultura e a saúde é um referencial significativo na EPS, dentre as múltiplas iniciativas nas quais é envolvida, destaca-se o movimento de reconhecimento e articulação que a SGEP/MS está inaugurando com a população do Circo a fim de buscar a correção das iniquidades a que as populações circenses estão expostas e potencializar o Circo como espaço de promoção da saúde.

O Prêmio Victor Valla de Educação Popular em Saúde congrega muitas das intencionalidades elencadas e proporcionou o acesso a uma grande diversidade de experiências, grande parte destas autônomas, sendo desenvolvidas no interior dos serviços e por coletivos e movimentos populares. O acesso às mais de 160 experiências participantes do Prêmio evidenciou a necessidade de investirmos enquanto política de saúde no apoio pedagógico aos atores que desenvolvem estas práticas de promoção e educação em saúde. Neste sentido a SGEP/MS encontra-se em fase de planejamento de um processo formativo envolvendo os protagonistas destas experiências e possibilitando a troca de experiências e o acesso ao referencial da educação popular em saúde.

Essas iniciativas congregam-se ao marco político do atual governo de desenvolvimento de um Projeto de Erradicação da Pobreza no País. No setor saúde, um avanço significativo é a publicação do Decreto nº 7.508/2011

de regulamentação da Lei 8.080, que legitima a Atenção Primária como porta de entrada do Sistema entre outros avanços organizativos (BRASIL, 2011b). Compreende-se que os avanços no modelo organizativo do SUS somente gerarão o impacto desejado se houver o fortalecimento concomitante dos dispositivos democratizadores da participação popular na política de saúde, dentre os quais a EPS merece evidência.

Democratização é a palavra chave tanto para garantirmos o acesso a todos como para a conquista de um sistema acolhedor, este último talvez mais complexo de ser conquistado, pois, para garantir acolhimento é necessário algo mais - o sentido de pertencimento apontado por Paulo Freire. Nesse sentido, a EPS tem apontado princípios que podem contribuir às práticas de saúde nessa busca, como a problematização da realidade vivenciada pelas populações enquanto elemento básico dos processos educativos e de planejamento no enfrentamento dos determinantes sociais da saúde; a valorização do saber popular como forma de construirmos relações e vínculos mais efetivos, além do desafio de resgatarmos e articularmos as práticas populares de cuidado aos serviços de saúde; a construção compartilhada do conhecimento; e a amorosidade, elemento intrínseco da humanização do sistema, que implica o reconhecimento do outro em sua totalidade e diversidade.

Para que a EPS seja transformada em uma política do SUS temos de compreender que esta deverá contemplar a todos aqueles que estão implicados com a política de saúde, ou seja, trabalhadores, gestores, docentes, educadores, estudantes e usuários. Ainda é

comum a visão de que a educação popular somente é realizada a uma parcela da população mais desfavorecida e este deve ser um ponto a ser trabalhado na política, ampliar a visão sobre o que realmente é a EPS, a quem serve e em quais espaços é propícia sua contribuição.

Quando entendemos que a busca da transformação social perpassa as relações humanas, as formas de apropriação do conhecimento e de outros bens, torna-se mais compreensível que a EPS pode acontecer tanto no espaço da gestão, dos serviços de saúde, de formação em saúde e dos movimentos populares onde foi concebida e vem sendo realizada.

Com a PNEP-SUS, espera-se articular o referencial da educação popular em saúde aos processos de gestão, formação, controle social e cuidado em saúde, buscando fortalecer a gestão participativa, contribuir com a formação em saúde em seus vários espaços de ação - profissional, técnica, bem como fortalecer os processos já existentes no campo dos movimentos populares, intenção esta, que se traduz não apenas em apoio financeiro, mas em relações mais próximas entre governos e estes movimentos na construção de projetos coletivos para a qualificação do SUS.

O momento atual demonstra grande fertilidade nas formulações e realizações do campo da EPS na política pública de saúde, porém, a conquista da Política Nacional de Educação Popular em Saúde perpassa um movimento que vai além de sua pactuação e instituição no marco regulatório do SUS. A PNEP-SUS somente alcançará os impactos e transformações desejadas, se cada ator do SUS sentir-se parte e protagonizar este processo de implementação. O convite está posto. Esperamos que, cada vez mais, esta política construa sentidos coletivos em sua materialidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde; CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Relatório Final da 14ª Conferência Nacional de Saúde: todos usam o SUS: SUS na seguridade social: política pública, patrimônio do povo brasileiro**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/14cns/docs/Relatorio_final.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria n. 2.979, de 15 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a transferência de recursos aos Estados e ao Distrito Federal para a qualificação da gestão no Sistema Único de Saúde (SUS), especialmente para implementação e fortalecimento da Política Nacional de Gestão Estratégica e Participativa do Sistema Único de Saúde (ParticipaSUS), com foco na promoção da equidade em saúde, e para a implementação e fortalecimento das Comissões Intergestores Regionais (CIR) e do Sistema de Planejamento do SUS. 2011a. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/PORTARIA_2979_MS.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 7.508, de 28 de junho de 2011**. Regulamenta a Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde - SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7508.htm>. Acesso em: 16 out. 2013.

ANEPS: caminhos na construção do inédito viável na gestão participativa do SUS

A saúde coletiva no contexto das democracias contemporâneas e particularmente no Brasil tem como um de seus desafios a constituição de diálogos entre o espaço governamental (instituído) e os movimentos sociais na formulação e implementação das políticas públicas. Várias estratégias e dispositivos vem sendo pensados e incluídos nesse percurso na perspectiva de que o controle social dessas políticas se efetive e, neste sentido, algumas dessas iniciativas apontam para o fortalecimento da democracia participativa.

Uma dessas estratégias foi à criação de um espaço de diálogo entre os movimentos e práticas de educação popular em saúde, espaços formativos e gestões do SUS, que surge a partir de 2003, como uma Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde – ANEPS. Trata-se de uma experiência nova que tem por objetivo uma relação diferenciada com o Estado capaz de fortalecer a sociedade civil do ponto de vista popular e, ao longo de um processo histórico e social mais amplo, fazer com que os interesses do Estado sejam coincidentes com os da sociedade. A ANEPS tem buscado, em seu percurso, construir caminhos e trilhas que desencadeiem processos de reconhecimento e constituição de sujeitos, mobilizando entidades, movimentos e práticas de educação popular. Desse modo, vem se construindo uma dinâmica que possa romper com formatos verticais e hierarquizados de organização, que historicamente tem caracterizado as estratégias hegemônicas de participação instituídas no âmbito das políticas públicas em nosso país, que, de maneira geral, ainda se encontram pautadas nos princípios e formas de organização da democracia representativa.

Neste sentido a ANEPS, como um espaço de articulação, busca constituir uma ação em rede na qual vários movimentos que

*"Essa ciranda não é minha só
Ela é de todos nós
Ela é de todos nós"*

(Lia de Itamaracá)

José Ivo dos Santos Pedrosa

Médico, Doutor em Saúde Coletiva.
Professor Associado da Universidade Federal do Piauí.

Maria Cecília Tavares Leite

Assistente Social, Doutora em Serviço Social. Professora do DSS/UFS e ANEPS - Sergipe.

Simone Maria Leite Batista

Enfermeira, especialização em Saúde Pública. Movimento Popular de Saúde do Estado de Sergipe e ANEPS.

Vera Lúcia de A. Dantas

Médica, mestre em Saúde Pública - UECE, doutora em educação - UFC e coordenadora pedagógica do Sistema Municipal de Saúde Escola da SMS Fortaleza. ANEPS.

dialogam, se articulam como possibilidade de fortalecimento da organização popular, aproximação de bandeiras de luta de cada segmento, formação política e de interlocução propositiva com os espaços instituídos, mantendo suas identidades. Resgata assim, o sentido de projeto coletivo de saúde como idealizado na reforma sanitária.

Um dos propósitos originais da ANEPS tem sido o de articular e apoiar os movimentos e práticas de educação popular e saúde a fim de qualificar suas práticas, desenvolver processos formativos e reflexivos a partir da práxis e construir referências para a formulação de políticas públicas.

Diante dos desafios que se apresentavam, os passos iniciais revelaram a complexidade desse caminhar considerando as distâncias e diversidades na compreensão do que efetivamente se constituem práticas de educação popular em saúde e quem são seus atores.

Como encontrá-los, promover encontros dialógicos? Como compartilhar saberes e construir caminhos de organização rompendo com instituído eram questionamentos

animadores dos primeiros encontros que foram se delineando por vários estados do Brasil. Configurou-se uma cartografia múltipla e diversa, na qual foram se incluindo atores da esfera institucional (estudantes e professores universitários, trabalhadores e gestores da Saúde), dos movimentos sociais populares e atores não necessariamente ligados a movimentos, mas sujeitos de práticas populares de cuidado como parteiras, benzedeadas, educadores, entre outros.

Os desenhos dos encontros foram diversos e algumas tecnologias foram inventadas e nomeadas como, por exemplo, as Farinhadas do Ceará, encontros onde um movimento recebia os atores de outros espaços para que pudesse “saborear” sua experiência, seu jeito de acolher, suas formas de fazer e dela extrair aprendizados.

Nesse processo outros arranjos surgiram e se constituíram em momentos de aprendizagem e se tornaram espaços reveladores da possibilidade de uma forma de produzir encontros diversos, plurais e multiculturais. Assim, um exemplo disso, tem sido as experiências das Tendões Paulo Freire, que construídas nos principais Encontros e Congressos de Saúde onde a integração de experiências diversas de diversos estados, promove a discussão, têm problematizado temas que apesar de integrarem o cotidiano das pessoas não fazem parte da agenda política da saúde como a

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.”. Paulo Freire



importância das práticas populares de cuidado como um jeito singular e amoroso de produzir saúde possibilita o compartilhamento de vivência distinto e a construção de propostas de ação.

Foram também nessa perspectiva que, desde 2003, foram construídos os diversos encontros estaduais e os 03 encontros nacionais (Brasília, em 2003; Aracaju, em 2006 e Goiânia, em 2010). Nessa caminhada se foi chegando aos espaços instituídos: na gestão, especialmente alguns setores do Ministério da Saúde; nos serviços incluindo práticas; nas universidades, apresentando jeitos diferentes de organizar e produzir conhecimentos. Nesse jeito diferente de fazer foram sendo realizadas formações em diálogo com a academia (Ekobé, - UECE, Fitoterapia - UFS, Café Com Idéias - UFG, Saúde no Mercado - UFS) e ao mesmo tempo criando teias entre estados e regiões, tais como a articulação, diálogos e ações compartilhadas existentes entre os educadores populares do Ceará, Alagoas, Sergipe, Rio Grande do Sul e do Piauí.

Em todas essas iniciativas tem-se buscado contribuir com a formação dos atores que a constituem, incorporando os sujeitos em suas potências, estimulando e apostando na capacidade de produzir reflexões acerca das próprias experiências. Assim é que os movimentos do Ceará, Sergipe e Alagoas tem se juntado de forma solidária e muitas vezes sem recursos institucionais, para prover a formação em práticas de cuidado; que atores do Sul passaram a contribuir com a sistematização de experiências do Nordeste,

em um movimento que vai aprendendo a produzir “nós” para o fortalecimento dessa rede de articulações.

Nesses caminhos, a produção de sentidos tem ocorrido também através da articulação e constituição de fóruns permanentes de educação popular nos estados, como espaço de escuta das necessidades, de formação de atores sociais para a gestão das políticas públicas, de organização, de comunicação entre os movimentos e de mobilização popular. Um processo – por vezes tenso – de diálogo desses movimentos e sujeitos que buscam encontrar efetivos espaços de interlocução com o jeito institucionalizado de fazer e produzir saúde (Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde, Universidades) sem perder suas identidades e autonomia.

Nesse percurso, a ANEPS ao mesmo tempo em que referencia as práticas populares de cuidado, de organização e culturais, não perde de vista as lutas por um projeto popular de sociedade, articulando-se a outras redes e organizações que caminham nessa perspectiva como a Rede de Educação Popular em Saúde, a ANEPOP e o GT de educação popular em saúde da ABRASCO, a Rede de Educação Cidadã - RECID, entre outros coletivos de educação popular em saúde que caminham no sentido do fortalecimento das lutas políticas.

A criação do Comitê Nacional de Educação Popular e Saúde - CNEPS - representa uma conquista dessa caminhada e aponta para possibilidades de fazer política participativa para além da democracia representativa.

28

Todo este processo desencadeou a formulação da proposta do CNEPS, como mais uma estratégia que tem como objetivo a ampliação e o fortalecimento da luta pelo direito à saúde, da luta em defesa do SUS, por meio da participação popular, através dos já instituídos espaços de participação popular nas políticas públicas e apostando em novas e criativas formas de participação da população.

Apesar dos avanços na caminhada trilhada pelos atores dos movimentos e práticas que fazem a ANEPS, muitas situações-limite precisam ser superadas. Uma delas diz respeito à própria forma de organização de um espaço como esse. Vários foram os formatos já experimentados e parecidos que essa ainda é uma situação-limite que continua a desafiar a capacidade inventivo-criativa dos sujeitos dessa articulação que seguem maturando suas reflexões, seja na compreensão do sentido político pedagógico da Educação Popular e de como ele se materializa na experiência, na percepção dos sujeitos sobre o que experiência e como essa reflexão pode transformar sua realidade.

A importância de produzir essas reflexões com base na experiência desses sujeitos levou à construção de uma proposta de formação envolvendo os outros coletivos nacionais de educação popular a que nos referimos anteriormente, na qual a sistematização das experiências constituídas pelos

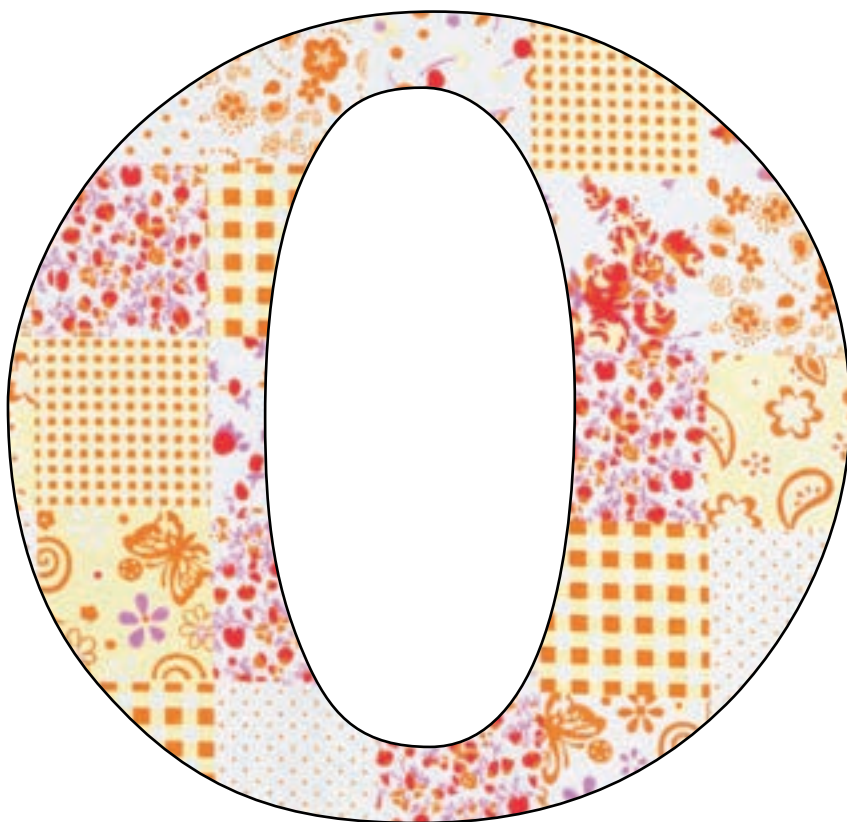
que a vivenciam será um marco fundamental. Colocando em cena uma dimensão importante da educação popular: a autoraliada dos sujeitos na escrita da sua própria história de luta e resistência. Olhar para sua realidade e contextualizá-la criticamente, percebendo-se sujeito da construção de um projeto popular de sociedade são uma das perspectivas desse percurso formativo em gestação.

Frente a um contexto histórico no qual o processo de aproximação dos movimentos sociais e populares com o instituído, tem, via de regra, resultado na total ou parcial descaracterização das suas propostas e na perda das identidades desses sujeitos e movimentos, o momento atual propicia uma discussão sobre a importância da participação popular na saúde e na implementação do SUS, suscitando a necessidade

de refletir sobre a caminhada da ANEPS no Brasil como uma estratégia de fortalecimento da educação popular em saúde, movimento político e campo em constituição, olhando para três dimensões: a ampliação dos espaços de interlocução entre a gestão do SUS e os movimentos sociais populares; a capacidade de mobilizar a população pelo direito à saúde e pela equidade; e como estratégia pedagógica constituinte de sujeitos críticos e propositivos com potencialidade para formulação e deliberação de projetos políticos.

Olhar para sua realidade e contextualizá-la criticamente, percebendo-se sujeito da construção de um projeto popular de sociedade são uma das perspectivas desse percurso formativo em gestação.

Nossas fontes







Ao Victor, depois de dois Setembros.

1.

Depois do tempo dos torrentes e das cachoeiras se faz difícil empreender a feitura artesã dos poemas. A vida pega outros riachos e ficamos presos ao automático cotidiano.

Quem dera

Percorrer pelas tardes as ruas do Catete e parar nos bares e bancas, lhe procurando com esperança.

Mas você, Victor, já anda em outras caminhadas, outras conversas de pastor de ovelhas, risadas

Boas em outras companhias, em outros planos, em outras lutas transcendentais.

Não tem tempo para nostalgias.

Talvez, por necessidade ou por novas alegrias, você esteja começando a esquecer essa sua estrada conosco.

Nós, os que lembramos,

Não podemos nos dar esse luxo. Porque

você semeou tanta e tanta coisa...

que a gente pega semente

Até sem perceber

E se faz homem da terra, camponês de ideias novas, e vira Ser Fecundo de sonhos possíveis.

2.

Passaram-se já dois setembros e meses mais. O mundo mudou pouco. Pouco também fizemos nós

Os seus amigos e aprendizes. Porque, vamos conveniar, essa sua lista que ficou pendente é enorme.

Mas enormes também são as esperanças, as impaciências, as viabilidades inéditas, as nossas criações

Em todo o país e em todos os espaços.

Em especial, veja bem o novo que surge no olhar dos meninos, das faculdades, dos serviços, dos encontros...

Tanta coisa extraordinária

E nós tão poucos para olhar, cuidar, fortalecer, e etcéteras.

3.

Complicando a conversa:
Sempre Caos, a ninfa arredia e
brincalhona, vai nos impondo seu jogo de
esconde-esconde, e nós
Simples seres alados rastejantes, vamos
costurando palavras, argumentos, estudos,
Evidências talvez, para lhe seguir
intuitivos nesse seu ritmo e jeito
singulares de budista irônico.
Sementes difíceis e desafiadoras as suas,
heim Valla?

4.

A memória é flor delicada. Cobra beijos
e adubos. Cobra afagos para não morrer.
Porque sabemos que boas linhagens são
perseguidas, apagadas ou transformadas
em pacote industrial sem fruta original.
Assim
Com seu trabalho, sua fala pausada, e os
óculos grossos para ver melhor o mundo
Suas maldades e suas belezas, seus visíveis
gritantes, os ocultos nas falas simples, os
invisíveis nos espíritos.

5.

Vou indo que o tempo apressa. Levo
rápido o seu olhar por trás das lentes
grossas, a barba mal feita, a cadeira
Malvada que o apressava. E você
abraçando minha filha e rindo com ela,
perguntando: quer colo?
Eu de coração rachado e você rindo
e rindo desde sua distância. Eu me
despedindo e você gozando da minha
cara
Qual adeus? Vai virar jardineiro e nem
sabe. E na mão deixou um monte dessas
sementes raras

Para cultivar, ampliar, torcer, retorcer,
reinventar e se refazer mais e mais.

Julio Wong.

Rio de Janeiro, 01 de Maio de 2012. O
luar por cima da chuva. O branco de
galáxia me abraçando.

Julio Alberto Wong Un

Introdução

O fortalecimento do SUS e principalmente a ampliação da Estratégia Saúde da Família têm possibilitado que um grande número de profissionais de saúde passe a atuar muito próximo da realidade das classes populares. Assim, um crescente número de profissionais vem sendo despertado para repensar suas práticas assistenciais para torná-las mais integradas aos interesses e à cultura da população. Mas isto não é fácil. Não basta querer se integrar. É preciso saber fazê-lo. O mundo popular é marcado por valores, interesses e modos de organizar o pensamento e a rotina de vida muito diferente daqueles que orientam a classe média, ambiente cultural de origem de grande parte dos profissionais de saúde. O poder do doutor e das instituições inibe a fala autêntica das pessoas mais fragilizadas, dificultando o diálogo. Por isto, tem sido usual encontrar profissionais frustrados e até rancorosos com as possibilidades desta integração. Alguns chegam a dizer: “esta população não merece meu empenho de tornar as práticas assistenciais mais humanizadas, criativas e participativas.”

Educação popular em saúde não é apenas a valorização da construção de soluções para os problemas de saúde de forma dialogada e compartilhada. É uma arte e um saber complexo, acumulados por mais de 50 anos, para esta difícil tarefa. Victor Valla (1937-2009) foi um dos grandes intelectuais que nos ajudou a avançar neste sentido.

Norte-americano, Victor chegou ao Brasil em 1964 e logo ficou chocado com a intensa pobreza de grande parte da população. Este choque mudou sua vida, que passou a ser dedicada à busca de caminhos de superação. Apesar de ser um pesquisador de grande prestígio acadêmico, nunca deixou de buscar formas de convívio próximo com a vida e as lutas das classes populares. Com um pé no ambiente de discussão acadêmica dos intelectuais da saúde pública e outro pé bem fincado no mundo popular, percebia como que a maioria das lideranças e dos profissionais mais progressistas do setor saúde não compreendia bem os comportamentos e o modo de pensar da maioria da população.

Grande parte de seu esforço de pesquisa foi no sentido de destrinchar as incompreensões mais importantes, buscando encontrar explicações que pudessem ajudar os profissionais, que atuam na assistência, a superarem os entraves para um trabalho compartilhado. Para ele, nós, profissionais da saúde, é que não estamos compreendendo bem o que chamamos de resistência ou falta de interesse e motivação da população.

Eymard Mourão Vasconcelos

Médico envolvido com saúde comunitária desde 1974. Professor do Departamento de Promoção da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e membro da Rede de Educação Popular e Saúde.

A crise da interpretação é nossa: procurando entender a fala das classes subalternas

As grandes mudanças que têm ocorridas nos últimos anos - a queda do Muro de Berlin e subsequente fim do socialismo real, a vitoriosa onda neoliberal e o processo de globalização que se instaura hoje no mundo - exerceram um papel profundo no nosso modo de pensar a educação popular e o trabalho comunitário. Possivelmente, um dos temas que mais sofreu questionamento como resultado destas mudanças diz respeito às formas através das quais as sociedades transformam-se. Enquanto a revolução ou a rebelião em grande escala, na realidade, sempre foi uma exceção e não a regra, as mudanças ocasionadas pelas forças progressistas têm mais a ver com resistências sutis e pequenos levantes. Embora menos dramáticas, servem para minar a legitimidade política de sistemas diferentes de exploração, e ao mesmo tempo, tendem a indicar melhor o sistema de crenças das classes subalternas do que os confrontos diretos (SERULNIKOV, 1994). E neste sentido, talvez a grande guinada, a principal mudança de ótica com relação aos trabalhos que são desenvolvidos com as classes subalternas se refere a compreensão que se tem de como pessoas dessas classes pensam e percebem o mundo.

Depois de vários esforços para melhor compreender este campo de ideias (VALLA, 1992; VALLA, 1993), duas questões têm ficado mais claras para mim. A primeira é que nossa dificuldade de compreender o que os membros das chamadas classes subalternas estão nos dizendo está relacionado mais com nossa postura do que com questões técnicas como, por exemplo, linguísticas¹.

¹ “A categoria de subalterno é certamente mais intensa e mais expressiva que a simples categoria de trabalhador. O legado da tradição gramsciana, que nos vem por meio dessa noção, prefigura a diversidade das situações de subalternidade, e sua riqueza histórica, cultural e política. Induz-nos a entender a diversificação de concepções, motivos, pontos-de vista, esperanças, no interior das diferentes classes e grupos subalternos” (MARTINS, 1989, p. 98).

*Texto originalmente publicado em
1996 na Revista de Educação e
Realidade, 2:177/90.*

Victor Vincent Valla

Graduou-se em Educação, doutor em História pela USP e pós-graduação em Saúde Coletiva. Foi um dos criadores do Centro de Estudos da População da Leopoldina (Cepel), criado entre 1987 e 1988, considerado, segundo ele, um brilhante momento de fusão da vida acadêmica com as aspirações populares, e onde passou a ter contato mais próximo com as comunidades. Participou ativamente do Grupo de Trabalho Educação Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), durante duas décadas, marcando fortemente o seu modo de funcionamento e a sua identidade.

Falo de postura, referindo-me à nossa dificuldade em aceitar que as pessoas “humildes, pobres, moradoras da periferia” são capazes de produzir conhecimento, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade, e dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade.

A segunda é que parte da nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando. Com isso, quero dizer que dentro das classes subalternas há uma diversidade de grupos (MARTINS, 1989), e a compreensão deste fato passa pela compreensão das suas raízes culturais, seu local de moradia e a relação que se mantém com os grupos que acumulam capital².

Na realidade, essa discussão - que certamente não é nova no campo de educação popular - trata das nossas dificuldades em interpretar as classes subalternas,

² O Departamento de Endemias Samuel Pessoa, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, desenvolve uma discussão semelhante, embora de origem diferente. Professores Paulo Chagastelles Sabroza, Luciano M. de Toledo e Carlos H. Osanai propõe a utilização do termo “grupos sociais” em vez de “classes sociais” ou “classes trabalhadoras”, por exemplo. A argumentação que vêm utilizando é de que uma epidemia de dengue, por exemplo, numa cidade como a do Rio de Janeiro, pode atingir uma favela, enquanto outra não, embora as duas favelas sejam compostas de classes trabalhadoras. A diferença seria na maneira em que seus moradores ocupam o espaço e a maneira em que a água seja distribuída. Assim, embora todos os moradores sejam de favelas, representam grupos sociais diferentes. Para evitar a repetição do termo “classes subalternas”, estarei utilizando o termo “população” como palavra substitutiva.

e que a “crise de interpretação” é nossa (MARTINS, 1989), assim como também é o nosso enfoque da idéia de “iniciativa”. Falo de iniciativa porque penso que na relação profissional/população, muitos de nós trabalhamos com a perspectiva de que a “iniciativa” é parte da nossa tradição, e que a população falha neste aspecto, fazendo com que seja vista como passiva e apática³.

Se sou referência, como chegar ao saber do outro?

Ao relatar as relações de profissionais/mediadores com a população, uma contribuição importante parece ser a de citar o máximo possível a fala dela, pois tal procedimento permite que outros tenham a possibilidade de interpretar o que está sendo dito. A própria forma de relatar uma experiência indica a concepção de mundo de quem faz o relato. Neste sentido, é possível afirmar que os profissionais e a população não vivem a mesma experiência da mesma maneira. A forma de trabalho dos profissionais (no partido político, na associação de moradores, na igreja) pode não estar levando isso em conta, principalmente porque o

³ “Ao colocar em discussão a questão da visão dos ‘dominantes’ sobre as favelas, procuramos demonstrar que embutido no interior desse ponto há um outro aspecto metodológico: quem coloca o problema da favela, seja acadêmico ou administrativo, são os próprios construtores das favelas. Neste sentido, os muitos programas propostos pelas autoridades não são, na realidade, propostas, mas respostas às ações dos populares. Com isso, pretendemos ressaltar a ‘atividade’ onde tradicionalmente são vistas a ‘passividade’ e a ‘ociosidade’” (VALLA, 1986, p. 27).

projeto que se desenvolve é provavelmente anterior ao contato com a população.

O exemplo que ilustra este ponto é o trabalho que o profissional de saúde pública desenvolve com a população moradora das favelas e bairros periféricos. Toda proposta dos sanitaristas pressupõe a “previsão” como categoria principal, pois a própria ideia de prevenção implica num olhar para o futuro. Mas, poderia ser levantada como hipótese de que estes setores da população conduzem suas vidas com a categoria principal de “provisão”. Com isso se quer dizer que a lembrança da fome e das dificuldades de sobrevivência enfrentadas no passado, faz com que o olhar principal seja voltado para o passado e preocupado em prover o dia de hoje. Uma ideia de “acumulação”, portanto. Neste sentido a proposta da “previsão” estaria em conflito direto com a da “provisão”⁴.

É comum a população delegar-nos autoridade para tomar a iniciativa em trabalhos desenvolvidos em conjunto (Conselhos Municipais e Distritais de Saúde, zonais de partidos políticos, por exemplo), pois tal atitude coincide com a nossa percepção de que essa mesma população tem pouca autonomia para tomar a iniciativa.

⁴ As primeiras idéias são da Professora Marlene Schiroma Goldenstein, palestrante, III Encontro Estadual de Educação e Saúde, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, dezembro, 1992. O exemplo onde são utilizadas as categorias “previsão” e “provisão” é da antropóloga Lygia Segala, que empregou os termos no seminário “A construção desigual do conhecimento”, realizado no Dep. de Endemias Samuel Pessoa, junho, 1992.

É provável que dentro da concepção de que os saberes dos profissionais e da população são iguais, esteja implícita a ideia de que o saber popular mimetiza o dos profissionais. Se a referência para o saber é o profissional, tal postura dificulta a chegada ao saber do outro. Os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir das suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional. Nós oferecemos nosso saber por que pensamos que o da população é insuficiente, e por esta razão, inferior, quando, na realidade, é apenas diferente.

O que é que percebo na fala do outro?

Num debate sobre o fracasso escolar na escola pública do primeiro grau, uma das participantes desenvolveu um raciocínio extraordinariamente simples, mas esclarecedor. Trabalhou com o seguinte pressuposto: embora o professor tenha um livro didático ou notas como referência, faz, na realidade, uma seleção da matéria que oferecerá aos alunos. A seleção que faz provavelmente deve-se a um domínio maior sobre a matéria, ou, quem sabe, a uma afinidade com algumas ideias a ser oferecidas. Mas o importante é o reconhecimento de que o professor faz uma seleção da matéria, oferecendo alguns pontos e deixando outros de lado.

Os alunos, por sua vez, também fazem uma seleção. A atenção exigida pelo professor não é suficiente para fazer com que tudo seja assimilado pelos alunos. Justamente devido a sua história de vida, alguns pontos são



Foto do Exco

E neste sentido, talvez a grande guinada, a principal mudança de ótica com relação aos trabalhos que são desenvolvidos com as classes subalternas se refere a compreensão que se tem de como pessoas dessas classes pensam e percebem o mundo.

vistos com mais atenção do que outros, fazendo com que sejam retidos e os outros não.

É na hora da avaliação – disse a expositora – que começam os problemas, pois é uma prática comum não pedir que seja relatado pelos alunos nem o que o professor expôs, nem o que o aluno percebeu, mas sim, qualquer aspecto do conteúdo que estava no livro⁵.

Na realidade, a avaliação teria que ser sobre aquilo que o aluno percebeu na fala do professor, pois é isso que foi retido pelo aluno. É também assim que se processa a fala do profissional com a população e vice

versa. De acordo com a formação de cada um, a sua história de vida e as suas vivências de cada dia, uma leitura do outro é feita, não necessariamente de tudo que o outro fala, mas daquilo que chama mais atenção, daquilo que mais interessa⁵.

⁵ Essas ideias sobre avaliação foram desenvolvidas pela Professora Marisa Ramos Barbieri (Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, Ribeirão Preto) durante a mesa redonda “A escola: Seus agentes e interlocutores”. Seminário sobre Cultura e saúde na escola, promovido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992 (ALVES, 1994).

O que, frequentemente, para o profissional é conformismo pode ser para a população uma avaliação rigorosa dos limites de melhoria

No seu livro *Produção do Fracasso Escolar*, Maria Helena de Souza Patto inclui um capítulo sobre a fala das mães dos alunos “fracassados” (PATTO, 1991, p. 269). Não foi pretensão da autora fazer uma análise dos discursos das mães. Mas quem se propõe a isso perceberá alguns eixos de contradições. A fala das mães tende a reproduzir a fala dos professores, diretores de escolas e administradores escolares, onde um discurso aparentemente técnico e científico explica porque os alunos “fracassam” e não aprendem. Mas é no *fim* do seu próprio discurso que as mães acabam negando a medicalização e individualização do fracasso dos seus filhos. Ou seja, a contradição é apenas aparente, pois justamente na repetição da fala dos professores, há um momento em que elas negam o que tinham dito, “comparando o desempenho destes em tarefas domésticas, no trabalho precoce ou em brincadeiras com os amigos... apontam individualmente, ainda que de forma fragmentária, para muitas das determinações institucionais do fracasso dos seus filhos... pressões relativas à compra do material escolar... agressões físicas e verbais contra as crianças...” (PEREGRINO, 1995, p. 69).

Certamente a atenção dada à fala das mães permitiu a percepção sobre outro discurso dentro do discurso aparentemente repetido. Inversamente, uma postura de

desprezo não detectaria o “desdito” na fala das mães. Três falas de moradoras de favelas podem ser esclarecedoras dessa mesma dificuldade dos profissionais em compreender o discurso popular.

A primeira trata de descrever a tuberculose como uma doença hereditária, onde seu tratamento é garantido pelo ar puro, descanso e boa alimentação. Apesar de o médico insistir com os moradores de uma favela carioca de que a tuberculose é causada por uma bactéria e que há medicamento hoje para seu tratamento, os moradores continuavam a manter sua opinião.

A hipótese popular não desarticula causa e efeito. Associa a má qualidade de vida à repetição frequente desta doença em seu extrato social. Não separa a doença da dinâmica social em que ela ocorre. Encara-a como fenômeno social. Entende que está na melhoria da sua qualidade de vida, a “cura” social para este mal (PEREGRINO, 1995).

Uma outra moradora de favela carioca declara: “Quem visse o que eu já tive em Minas...minha vida tá boa sim” (CUNHA, 1994). Numa outra favela do Rio de Janeiro, um líder comunitário comenta: “Não tem mais problema, pois nossa favela já recebe água duas a três vezes por semana”⁶. A tendência dos profissionais que ouvem estas falas, é de entendê-las como sendo conformistas, principalmente para quem tem conhecimento de causa do

⁶ Reunião da Comissão de Água do Complexo das Favelas da Penha, Rio de Janeiro, promovida pelo Centro de Estudos e Pesquisas da Leopoldina (CEPEL), abril 1994.

que significa receber água em sua casa duas a três vezes por semana (VALLA, 1994).

O que cabe destacar aqui é a necessidade de entender melhor as “falas como a da moradora e as alternativas de condução de vida”, que têm como seu ponto de partida a “leitura e representação de uma história, referenciada em sua experiência de vida e que...orienta sua forma de estar no mundo” (CUNHA, 1995).

O que frequentemente para o profissional é conformismo, falta de iniciativa e/ou apatia, é para a população uma avaliação (conjuntural e material) rigorosa dos limites da sua melhoria. O autor deste trabalho teve muito dificuldade em compreender o sorriso condescendente da liderança da favela quando insistiu com ele que “duas ou três vezes por semana” era insuficiente e que o certo era 24 horas por dia.

Na mesma conversa com esta liderança, foi colocado por mim que os moradores de favela teriam de reivindicar a presença mais sistemática da Companhia de Água e Esgoto (CEDAE) com a devida urgência, e que as Associações de Moradores não deveriam estar administrando a água no lugar da CEDAE. Neste momento, utilizei uma discussão teórica desenvolvida no interior da academia sobre os impostos que os moradores de favelas pagam e a obrigação que o Estado tem de devolvê-los na forma de serviços (neste caso, através da

água). Meus argumentos foram além: não cabe a Associação de Moradores preencher o papel de prefeitura ou governo, mas sim os moradores organizados reivindicando os seus direitos. Novamente o sorriso condescendente e o comentário: “Professor, se nós moradores entregássemos a responsabilidade de distribuir água à CEDAE, iria ser o fim da nossa água. Se as favelas têm água, é por causa das Associações de Moradores, mesmo com todos os seus problemas”. Ou seja, o raciocínio que eu utilizei, era acadêmico, e, diga-se de passagem, correto.

Em troca dos impostos pagos, quem tem de oferecer serviços de qualidade é o governo, e não a população numa espécie de mutirão. A resposta da liderança inverteu a lógica: se não fosse pelo esforço dos moradores, organizados nas suas associações, não haveria água nas favelas. O que ele queria

dizer era que a CEDAE, na realidade, não tem política de distribuição de água para as favelas, mas que as Associações de Moradores conseguiram “puxar” a água através da sua organização, e não insistir nesta política significava abrir mão da água. Ou seja, atrás da fala desta liderança, havia uma resposta teórica para minha proposta teórica: os governos no Brasil não estão muito preocupados com os moradores de favelas na elaboração das suas políticas, e somente o esforço dos moradores é que garante sua sobrevivência.

O que frequentemente para o profissional é conformismo, falta de iniciativa e/ou apatia, é para a população uma avaliação (conjuntural e material) rigorosa dos limites da sua melhoria.

Nesse mesmo sentido, há estudiosos da questão de participação popular que entendem que embora haja profissionais preocupados com a necessidade da população organizar-se e reivindicar seus direitos e serviços básicos de qualidade, na realidade a tradição dominante no Brasil é o da participação popular, isto é, convite das autoridades para que a população tenha uma participação mais frequente. Além disso, frequentemente as autoridades querem a participação da população para poder solucionar problemas para os quais não dão conta. Nesta concepção está incluída a ideia de que o aceite do convite de participar seria uma forma dos governos se legitimarem. Justamente a descrença da população, tal como manifestada acima pela liderança da favela, no interesse dos governos de resolver os seus problemas, faz com que sua forma de participar seja diferente do que a suposta pelo convite. E embora muitos profissionais sejam sinceros na sua intenção de colaborar com uma participação mais efetiva e de acordo com os interesses populares, mesmo assim a população vê estes profissionais como sendo atrelados às propostas das autoridades em que não crê. Daí sua aparente falta de interesse em “participar”⁷.

⁷ Arguição desenvolvida pelo Professor José Carlos Rodrigues, da Universidade Federal Fluminense, durante a defesa da dissertação *A vigilância epidemiológica e o controle público em tempos de SUS: A fala dos profissionais e dos usuários organizados da região da Leopoldina*. Mary Jane de Oliveira Teixeira. Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, 1994.

É necessário que o esforço de compreender as condições e experiências de vida como também a ação política da população seja acompanhado por uma maior clareza das suas representações e visões de mundo. Se não, corremos o risco de procurar (e não achar) uma suposta identidade, consciência de classe e organização que, na realidade, é uma fantasia nossa (MARTINS, 1989).

Quantas vezes se pede para a população se manifestar numa reunião, como prova do nosso compromisso com a “democracia de classe média”. Mas uma vez passada a fala popular, procuramos voltar “ao assunto em pauta”, entendendo que a fala popular foi uma interrupção necessária, mas com certeza, sem conteúdo e sem valor.

Nas escolas públicas, há professores que detectam que a percepção de tempo dos alunos não corresponde a mesma lógica temporal inscrita na perspectiva histórica com que trabalham na sala de aula. Assim, há um significado que os alunos “atribuem aos acontecimentos inaugurais (o primeiro aniversário, o primeiro ano na escola...e aos fatos cotidianos)” (CUNHA, 1995). Novamente, aparece uma contradição aguda, desta vez entre a maneira de “dar ao pequeno fato o acontecimento” e a historiografia marxista, que valoriza “através do conceito de processo as mudanças macro-estruturais e as conjunturas político-econômicas” (CUNHA, 1995).

Não é nosso desejo que garanta a suposta unidade das classes subalternas

José de Souza Martins avalia que as muitas dificuldades que os pesquisadores, políticos militantes e profissionais encontram na compreensão da fala da população têm como uma das explicações a percepção do tempo. E é o reconhecimento desta percepção temporal das classes subalternas que permite explicar em parte sua diversidade. O desconhecimento desta diversidade é que faz com que a compreensão das suas lutas e seu limites não sejam apreciados (MARTINS, 1989). Não é o nosso desejo, nem nosso incentivo verbal, que garanta a suposta unidade das classes

subalternas, mas, sim, a avaliação correta da maneira com que compreendem o mundo. “...a prática de cada classe subalterna e de cada grupo subalterno, desvenda apenas um aspecto essencial do processo do capital... Há coisas que um camponês, que esta sendo expropriado, pode ver, e que um operário não vê. E vice-versa” (MARTINS, 1989).

A atribuição de identidade, consciência e organização, bem como das relações sociais, baseadas na classe operária, às demais classes subalternas produz uma forte distorção. Quando se utiliza este tipo de avaliação para outros grupos sociais, como por exemplo, para os camponeses, a impressão que se tem é de que o processo histórico anda

42

É necessário que o esforço de compreender as condições e experiências de vida como também a ação política da população seja acompanhado por uma maior clareza das suas representações e visões de mundo.



mais rápido para os demais do que para o camponês. Tal visão foi o que levou Lenin a declarar durante a primeira fase da Revolução Russa que “o real (...) não é o que os camponeses pensam (...) e sim o que depreendem das relações econômicas da atual sociedade” (LENIN, 1974). Nesta perspectiva, o agente ativo da História acaba sendo o capital e não o trabalhador. Em outros termos, a “História esta necessariamente em conflito com a consciência que dele têm os seus participantes” (MARTINS, 1989).

Quero levantar a hipótese de que tal como Martins nos alerta para perceber como a relação do camponês com o capital é diferente desta relação com o operário, também é diferente a relação do capital com o morador de favela ou bairro periférico da grande metrópole (biscateiro, subempregado, empregado de serviços).

O que está implícita nessa discussão é a percepção de que a forma do trabalhador exprimir sua visão de mundo e sua concepção de história e da sociedade em que vive está estritamente relacionada com a maneira em que se relaciona com o capital: de uma forma dinâmica, ou de uma forma indireta e oscilante.

Esta maneira de colocar a questão temporal parece fundamental, pois nossa percepção de tempo se for baseada na relação do operário com o grande capital, pode nos levar a ver o camponês, ou o morador da periferia, como sendo “incapaz” e necessitando nossa “ajuda” para torná-lo capaz. É necessário tomar como premissa “o pensamento radical e simples das classes

exploradas, meio e instrumento (ao invés de instrumentalizá-las), para desvendar o lado oculto das relações sociais com os olhos deles, revelando-lhe aquilo que ele enxerga mas não vê, completando, com ele, a produção do conhecimento crítico que nasce da revelação do subalterno como sujeito”.

O grande poder de síntese do Antônio Gramsci apontou para esta questão quando chamou atenção para o fato de que “...o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende, e muito menos ‘sente!’ (GRAMSCI, 1966).

Invertendo o significado, sem deformar as palavras

Carlo Ginzburg, na sua belíssima obra, *O Queijo e os Vermes*, levanta uma questão que se aproxima àquelas levantadas por José de Souza Martins. Ginzburg questiona o argumento de que as ideias de uma época têm sua origem nas ideias das elites, as classes superiores, e que sua difusão chega às classes subalternas de uma forma mecânica, sofrendo uma deterioração e sendo deformadas na medida em que são assimiladas pelas classes subalternas. Martins, falando do conhecimento produzido pelas classes subalternas, propõe que o saber das classes populares é mais do que ideologia, “é mais do que interpretação necessariamente deformada e incompleta da realidade do subalterno. É neste sentido, também, que a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo, e

não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular” (MARTINS, 1989).

Ginsburg discute o que ele chama de “circularidade”, isto é, de que as influências vão de baixo para cima e de cima para baixo. Com isso quer dizer que tanto as classes subalternas influenciam as ideias das elites como estas mesmas classes superiores exercem influência sobre as ideias das classes subalternas (GINSBURG, 1987).

Trabalhando com a concepção de cultura oral, Ginsburg chama a atenção para o fato de que a leitura feita por quem recebe muito a influência de uma cultura oral (e neste caso não é somente uma discussão de um moleiro italiano do século XVI, mas das classes subalternas no Brasil de hoje) lê como se fosse com um filtro que “faz enfatizar certas passagens, enquanto ocultava outras, exagerava o significado de uma palavra, isolando-a do contexto” (GINSBURG, 1987).

Como exemplo, o autor destaca o moleiro Menocchio falando em público que era um absurdo acreditar que Maria, mãe de Deus, era virgem. Mas quando foi chamado pela Inquisição a depor, citou um texto que continha cenas de um afresco onde Maria aparecia com outras virgens, no templo. Assim, “sem deformar as palavras, inverteu o significado”, pois, no texto, a aparição dos

anjos isolava Maria das companheiras, conferindo-lhe uma aura sobrenatural. Para Menocchio o elemento decisivo era, ao contrário, a presença das ‘outras virgens’, que lhe servia para explicar da forma mais simples o epíteto atribuído tanto a Maria quanto às outras companheiras. Desse modo, um detalhe acabava se tornando o centro do discurso, alterando, assim, todo o seu sentido”.

Ginsburg aponta para a questão de que é mais importante discutir como Menocchio leu e não tanto o que leu: “é decifrar sua estranha maneira de adulterar e alterar o que lê, de recriar” (GINSBURG, 1987).

Uma antropóloga com grande experiência de trabalho com trabalhadores rurais assistiu à seguinte cena: dois trabalhadores analfabetos olhando para uma cartilha

sobre exploração dos trabalhadores no campo. Quando viram o patrão, gordo e forte de um lado, e o trabalhador rural magro e fraco do outro, um comentou para o outro: “Quem somos nós?” “O outro respondeu:” “É claro que nós somos a pessoa mais forte, pois unidos nós somos fortes, e o patrão é fraco sozinho, diante da nossa união”⁸. Isto

(...) a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo, e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular.

⁸ A cena relatada foi assistida pela Maria Emília L. Pacheco, da Coordenação Nacional da Federação de Órgãos de Assistência Social e Educação (FASE), Rio de Janeiro, 1994.

lembra o comentário do Professor Renato Janine Ribeiro, no Posfácio do livro do Ginsburg: “O que Menocchio compreende mal é, na verdade, o que ele compreende de outro modo” (GINSBURG, 1987).

Rompendo a ordem predeterminada do mundo por um esforço da imaginação

É possível que um dos grandes problemas para os profissionais, pesquisadores e militantes seja a forma com que as classes subalternas encaram uma vida, existência marcada, cercada de pobreza e sofrimento. É bem provável que estes setores da população tenham uma enorme lucidez sobre sua situação social, como no caso da liderança da favela acima. Mas clareza da sua situação social pode significar também clareza de que uma melhoria significativa seja uma ilusão. Neste sentido, a crença em melhorias e numa solução mais efetiva pode apenas ser um desejo, embora importante, da classe média comprometida. Isso significaria que a percepção da população seria mais lúcida e realista, a não ser que se configure uma conjuntura com indicações de possibilidades reais de mudança que favoreça as classes subalternas.

Se a argumentação acima procede, então é possível que a relação que os profissionais estabelecem frequentemente com a população, acaba sendo de uma cobrança de busca permanente de uma sobrevivência mais racional e eficiente (EVERS, 1985). A frase tão conhecida dos Titãs pode estar indicando, no entanto, um outro enfoque:

“A gente não quer só comer. A gente quer prazer para aliviar a dor”. Neste sentido, a construção de aparências, que pode ser entendido como a construção de sonhos, não deve ser visto como uma forma apenas de “escapar da realidade”, mas pode estar indicando uma concepção mais ampla de vida.

“Prazer para aliviar a dor”, então, pode tomar vários sentidos para a população, distintos dos sentidos que têm para a classe média. Certamente, um dos sentidos é o de que a vida vale a pena viver, mesmo dentro de uma perspectiva de que não se pode vislumbrar uma saída no futuro para o sofrimento e a pobreza que se atura diariamente. Se, de um lado, este enfoque pode ajudar a compreender por que seja possível “passar fome para comprar uma TV... o êxtase com o futebol... com o alcoolismo...os jogos de azar”, de outro lado, também ajuda a entender porque “as religiões se oferecem muitas vezes como perspectivas substitutivas (compensação no além... os eleitos do Senhor=consciência substitutiva de elite...acesso a um mundo de protetores, transferência estática a um outro cosmo)” (EVERS, 1985).

A cultura das classes subalternas é uma tentativa de explicar esse mundo em que se vive. Se, no entanto, não dá conta de explicar tudo, (e daí a razão de se recorrer à mágica), tampouco a ciência explica tudo (MARTINS, 1989). Como expressão dos vencidos até agora, a cultura popular é também a “memória da alternativa....uma exigência, sempre postergada e longínqua, da realização de justiça” (CHAUÍ, 1990).



A cultura das classes subalternas é uma tentativa de explicar esse mundo em que se vive. Se, no entanto, não dá conta de explicar tudo, (e daí a razão de se recorrer à magia), tampouco a ciência explica tudo.

Satriani oferece a idéia de que a cultura popular, para poder se afirmar neste mundo do vencedor, utiliza a duplicidade, o duplo código, “...o afirmar e o negar, o obedecer e o desobedecer” (MARTINS, 1989), “o ajustamento aos valores dominantes e a sua rejeição; interpretações lúcidas combinam-se com ilusões aparentemente alienadas” (EVERS, 1985); “...um inconformismo profundo...sob a capa do fatalismo” (CHAUÍ, 1990). Um estilo de vida que “se manifesta na linguagem metafórica, na teatralização que põe na boca do outro o que

é palavra do sujeito emudecido” (MARTINS, 1989).

Martins (1989) sugere que a cultura popular “deve ser pensada como... conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo...teoria imediata”. Neste sentido, o aparente absurdo para o profissional tem uma lógica clara para a população. Numa sociedade onde a concepção dominante é de que cada um é exclusivamente responsável por sua saúde e dos seus filhos, mas onde também se aprende ainda que Deus é quem decide sobre a morte das crianças, o

suposto conformismo da mãe pode estar representando uma elaboração de um conhecimento mais complexo. Se, por exemplo, o nascimento de um filho representa um dos bens mais preciosos, aceitar a culpa por sua morte pode ser uma experiência insuportável. Mas, já que Deus quer assim, a culpa que é então compartilhada com alguém, não é da exclusiva responsabilidade da mãe.

Marilena Chauí (1990) observa, no mesmo espírito, o desespero do arquiteto do bairro operário, face ao “caos espacial” onde ficou “a horta no lugar do jardim, pelas cores espevitadas das fachadas, pela confusão entre calçada e quintal”. Como observou José Carlos Rodriguez, não há interesse em aceitar o convite de participar dessa forma. “Assim...a destruição do planejado...seria uma forma de recusá-lo”.

Finalmente, a ideia da cultura popular como memória da alternativa (MARTINS, 1989), deveria ser pensada no contexto da dificuldade que uma grande parcela das classes subalternas tem de poder agir somente dentro de um quadro previamente delimitado, tem sentido então “que a mudança só possa ser pensada em termos de milagre [ou seja, de que contém]...a possibilidade de uma outra realidade no interior do existente” (CHAUÍ, 1990). Isto porque “...o milagre, pedra de toque das religiões populares e de estonteante simplicidade para a alma religiosa é ...inaceitável pelas teologias e apenas de fato por elas tolerado, pois rompe a ordem predeterminada do mundo por um esforço da imaginação” (CHAUÍ, 1990).

Conclusão

Talvez uma das coisas mais difíceis para os profissionais/mediadores admitirem nos contatos que desenvolvem com as classes subalternas é a cultura popular como uma teoria imediata, isto é, um conhecimento acumulado e sistematizado que interpreta e explica a realidade (MARTINS, 1989). A formação escolarizada da classe média, e mesmo daqueles profissionais que agem como mediadores entre os grupos populares e a sociedade (através de partidos políticos, ONGs, igrejas, sindicatos) frequentemente leva-os a ter dificuldade em aceitar o fato de que o conhecimento é produzido também pelas classes subalternas. Neste sentido, mesmo que alguns mediadores sejam mais atenciosos e mais respeitosos com as pessoas pobres da periferia, os muitos anos de uma educação classista e preconceituosa faz com que o papel de “tutor” predomine nas suas relações com estes grupos.

Se, como diz Martins, a “crise da compreensão é nossa”, a saída dessa crise não passa mais apenas por um contato sistemático do mediador com as classes subalternas. Embora tal prática seja louvável, exige também na parte do mediador uma atenção e constante estudo das novas leituras e revisões que estão sendo feitas sobre o papel de quem se considerou “vanguarda” no passado.

A atenção prestada ao que a população pobre está falando não pode ser mais apenas feita com “educação”, mas, sim, porque é necessário completar uma equação capenga que freqüentemente inclui uma das partes do conhecimento - o do mediador.

Referências

- ALVES, Leila A. et al. (Org.). **Cultura e saúde na escola**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1994. (Série Idéias, 23)
- CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1990.
- CUNHA, Marize Bastos. **Parque proletário, grotão e outras moradas: saber e história nas favelas da Penha**. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói, UFF, 1995.
- EVERS, T.; MULLER-PLANTENBERG, C.; SPESSART, S. Movimentos de bairro e Estado: lutas na esfera da reprodução na América Latina. In: MOÍSES, José Álvaro (Org.). **Cidade, povo e poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Cia. de Letras, 1987.
- GRAMSCI, António. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- LENIN, V. I. **El desarrollo del capitalismo em Rusia**. Barcelona: Ariel, 1974.
- MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.
- PEREGRINO, Mônica. **Picada, beco, vielas: caminhos do saber**. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói, UFF, 1995.
- SERULNIKOV, Sergio. When looting becomes a right: urban poverty and food riots in Argentina. **Latin American Perspectives**, [S.l.], v. 21, n. 3, issue 82, 1994.
- VALLA, Victor V. **Educação e favela**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. Educação popular e conhecimento: a monitorização civil dos agravos á saúde nas metrópoles brasileiras. In: VALLA, Victor V.; STOTZ, Eduardo N. (Org.) **Participação popular, educação e saúde: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. Educação, saúde e cidadania: investigação científica e assessoria popular. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, jan./mar., 1992.
- _____. Nova ordem mundial e condições de vida no Brasil: modificando as relações entre sociedade civil e educação popular. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, jul./dez., 1994.

Leituras de artigo de Fiori, com a intenção de despertar outras leituras

Autoras das considerações que seguem, somos leitoras assíduas do artigo do Professor Ernani Maria Fiori *Conscientização e Educação*, o qual constitui uma referência de base para nossas aulas, pesquisas, trabalhos de extensão universitária, atividades com grupos socialmente discriminados e postos a margem pela sociedade. Não pretendemos, nem temos competência para traçar explicação de tão rico e importante trabalho. Nossa intenção é de apontar posturas e compreensões que, enquanto educadoras, temos alcançado com o estudo sistemático e repetido do artigo em pauta.

O Prof. Fiori, filósofo e professor de Filosofia, construiu seu pensamento e proposições a partir de experiências compartilhadas com grupos populares, de trocas com colegas, entre eles notadamente Paulo Freire. No convívio e trabalho conjunto, cada um a seu modo, elaborou importantes reflexões que inspiram, dão suporte para quem busca princípios e orientações com vistas a ações



Maria Waldenez de Oliveira

Enfermeira. Doutora em Educação (UFSCar). Docente do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos-SP. Coordenação do Projeto Mapeamento e Catalogação de Práticas de Educação Popular e Saúde de São Carlos- MAPEPS. Membro da Rede de Educação Popular e Saúde (EPS), do Grupo de Trabalho EPS da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva - ABRASCO e do Grupo de Pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos".

Petronilha B. Gonçalves e Silva

Professora Titular Ensino-Aprendizagem – Relações Étnico-Raciais e professora emérita da Universidade Federal de São Carlos.

educativas em escolas, universidades, no meio popular. O texto *Conscientização e Educação* a primeira vista parece muito difícil de ser compreendido. De fato fácil, ele não é. Trata-se da expressão de um filósofo, de um jeito próprio de refletir em Filosofia que parte de autores com os quais, muitas vezes, nós, educadores, não somos familiarizados. Por isso, se quisermos aprender com as reflexões do Prof. Fiori temos de estudar seu texto seriamente. Quanto ao estudar, Paulo Freire (1979, p. 10) nos orienta:

A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente.[. . .] Um texto estará melhor estudado quanto, na medida em que dele se tenha visão global, a ele se volte, delimitando suas dimensões parciais. O retorno ao livro (no presente caso, ao artigo) aclara a significação de sua globalidade.

De fato, a cada estudo do artigo em tela, sempre pautado por experiências de aprender e de ensinar, próprias de nossas tarefas de professoras, vamos descobrindo novos significados, diferentes orientações. O referido texto é um manancial para quem é persistente e dele se acerca com curiosidade, paciência, vontade de aprender, de identificar sempre novos significados. Antes de mais nada, é importante lembrar que o artigo do Prof. Fiori foi gerado no âmago dos movimentos populares que buscavam, nos anos 1960, 1970 libertar a América Latina

das estruturas opressivas que vinham persistentemente se construindo desde que os europeus, no século XVI, invadiram as terras onde viviam, no seio de suas culturas e sociedades, povos originários do continente. Usando a opressão, a desqualificação como instrumentos para se impor aos povos originários, aos africanos que escravizavam, buscaram, os invasores, e ainda hoje seguidores de seus pensamentos e propósitos buscam, converter a tudo e a todos num constructo europeu. Em outras palavras, a ideia de que o mundo europeu conteria o que de mais perfeitamente humano existe, imperava e impera. Por isso, todos que estivessem fora dele, deveriam se converter o mais próximo possível a seus ideais e ideias, para serem admitidos e reconhecidos entre as elites, hoje, constituídas, pelos descendentes ou representantes daqueles invasores e colonizadores de territórios e mentes.

É assim que as autodenominadas elites, desde o século XVI, vêm criando mecanismos de exclusão, de desigualdades sociais no continente que decidiram denominar América Latina. Os oprimidos, nesse quadro de organização social, têm manifestado descontentamento, por meio de atos de resistência que nunca deixaram de ocorrer desde a invasão e a consolidação de projetos de colonização. Aos grupos populares, ao longo dos séculos, têm se juntado intelectuais que buscam um pensar e um agir vinculados às origens e experiências próprias dos povos e sociedades que hoje constituem a América Latina. É nesse quadro, que, a partir do ponto de vista dos oprimidos, se inicia notadamente nos anos 1960 reflexão

geradora do fecundo pensamento originado pela Teologia da Libertação, Filosofia da Libertação, Educação Libertadora. O Prof. Fiori se encontra entre os pensadores desse importante e original movimento. Original porque buscou as raízes da experiência de ser latinoamericano e de construir as sociedades latinoamericanas.

Elaborado, nesse contexto, o artigo do Prof. Fiori é fundamental para quem busca pensar, promover, participar da educação em nosso continente, com os olhos voltados para nossas histórias e culturas. Então, um passo para captar o que a primeira vista parece ser um intrincado texto, é voltar atenção e curiosidade para as nossas experiências de povos e de nações latino-americanas, sem depreciá-las, sem vontade de nos tornar uma imitação das sociedades que se autodenominaram primeiro mundo.

Dar esse passo, exige que pouco a pouco se vá libertando dos valores e perspectivas centrados no mundo europeu e, com empenho, se passe a reconhecer valores e projetos enraizados nas experiências diversas de sermos latino-americanos.

Para reconhecer as raízes e valores latino-americanos, é preciso fazê-lo como alguém que faz parte da América Latina e não como um curioso que olha de fora. Tem-se, pois, que abrir mão de uma postura individualista de ver o mundo, para se colocar na perspectiva das comunidades a que se pertence e que fecundam nossas identidades de

mulheres, homens - crianças, adolescentes, jovens, velhos, heterossexuais, homossexuais, escolarizados, sem escolaridade, em busca de trabalho, em luta por terra, por moradia, deficientes, entre outras condições de ser e viver, além, é claro, da nossa comunidade de pertencimento étnico-racial - povos indígenas, negros afrodescendentes, eurodescendentes, descendentes de asiáticos.

Tal postura permite compreender as afirmações do Prof. Fiori em que pondera, por exemplo, que *a comunicação das consciências (a intersubjetividade) supõe um mundo comum* (p. 59). Bem como quando destaca

que nossos caminhos pessoais são os mais diversos, num horizonte necessário de comunicação (p. 59). Assim, aprendemos, com o pensamento que vem sendo desdobrado ao longo do artigo, que nossa origem de pessoas está no encontro de umas com as outras, com a natureza, com a sociedade.

Encontro esse que se dá na perspectiva da comunidade. Em outras palavras, valendo-nos da sabedoria dos povos africanos, presente entre seus descendentes que fazem parte da América Latina, a fortaleza de cada um está na comunidade, por isso tudo que aprende, adquire não pode ser apenas para benefício próprio, mas de toda a comunidade.

A comunidade, nessa perspectiva assim como na dos povos originários da América Latina, é constituída pelo encontro das pessoas umas com as outras e também pelo seu encontro com o ambiente que as circunda,

Elaborado, nesse contexto, o artigo do Prof. Fiori é fundamental para quem busca pensar, promover, participar da educação em nosso continente, com os olhos voltados para nossas histórias e culturas.

ou seja, a natureza, as sociedades com as diferentes culturas e histórias daqueles que as compõem. Por isso, não são somente os pensamentos e perspectivas de vida originados a partir das raízes européias, que nos permitem compreender as realidades em que vivemos, nos diferentes países da América Latina. Para tanto, também são fundamentais a sabedoria ancestral dos povos originários, dos descendentes de africanos, de asiáticos.

Reconhecer, respeitar e valorizar as diferentes raízes históricas e culturais da nossa região é atitude política fundamental para libertar a América Latina das opressões que a arrasam. O Equador e a Bolívia, o reconhecem nas suas constituições nacionais, ao acolher a sabedoria de seus primeiros habitantes e incluir entre os direitos que asseguram os direitos da natureza, dando-lhes igual valor ao atribuído aos direitos humanos. Reconhecem, dessa maneira, a sabedoria ancestral dos indígenas da América Latina que ensina serem os homens e as mulheres parte da natureza e não seus senhores, diferente do que a cosmovisão de raiz européia difunde. No entender dos povos originários o que vale não é o benefício individual, mas o bem viver, a vida boa para todos os seres vivos, inclusive os não humanos.

Para penetrar no pensamento do Prof. Fiori, temos de apreender essa visão de mundo e com ela aprender, além, é claro, de

Para penetrar no pensamento do Prof. Fiori, temos de apreender essa visão de mundo e com ela aprender, além, é claro, de assumir ética e politicamente posição diante das relações sociais, entre elas as étnico-raciais, de que participamos.

assumir ética e politicamente posição diante das relações sociais, entre elas as étnico-raciais, de que participamos. Para tanto, do ponto de vista do Prof. Fiori, é preciso romper com preconceitos e engajar-se em “luta contra a dominação” que somente “alcançará seus fins se romper as estruturas para dar surgimento ao homem novo” (p. 62). Difícil é medir o desafio para os estabelecimentos de ensino, notadamente as universidades, cuja meta maior têm sido a produção de conhecimentos e a formação superior, pautadas em critérios da meritocracia que cultiva valores e defende interesses dos grupos que detêm o poder de governar a sociedade. Em outras palavras, escolas e faculdades embora não possam impedir o acesso de estudantes, professores e funcionários dos grupos populares, tentam exigir que esses se convertam a valores, objetivos e projetos daqueles que o ensino superior sempre acolheu e formou para ocupar os postos que decidem os destinos da sociedade, do país.

Lutar contra a dominação exige que se tenha disposição, vontade e energia para conhecer e decifrar as realidades em que vivemos e nos constituem. “As lutas pela libertação”, sublinha, o Prof. Fiori, “desde seus primórdios, devem restituir ao homem sua responsabilidade de re-produzir-se, isto é, de educar-se e não de ser educado” (p. 56). Esse movimento exige “adentramento em nós mesmos”, o que “supõe uma volta pelo

mundo” (p. 57). “O mundo se descobre ao mesmo tempo em que a consciência, ao expressá-lo, se expressa nele”(p. 57).

Para refazer o mundo, a fim de superar as relações sociais opressivas em que vivemos na América Latina, é preciso que cada um se refaça a si próprio (p. 58). É nesse movimento de conscientização, que “o homem se constitui, se assume, ao produzir-se e reproduzir-se” (p. 55). Movimento vivido por cada um e que exige “lucidez e coragem (p. 56).” Em outras palavras ninguém conscientiza ninguém, ninguém educa ninguém. Embora seja na companhia e nas trocas com as outras pessoas, “sujeitos de um mundo comum”que cada um se conscientiza e se educa (p.59).

Educar-se implica abrir-se para o mundo, para experiências de conhecer e buscar compreender o que se expõem diante dos olhos, tudo que se abre aos sentidos, à inteligência, aos sentimentos e que por meio de reflexão se constitui em processo “que não se conclui jamais”(p. 56). O educar-se permite tomar consciência dos significados e rumos das experiências que vivemos. Permite identificar nos intercâmbios com as outras pessoas, isto é, nas trocas entre subjetividades, reconhecimento a jeitos próprios de ser, viver, ou discriminação, opressão.

As pessoas se educam no seio da cultura que “é o mesmo processo histórico em que o homem se constitui e reconstitui, em intersubjetividade, através da mediação humanizadora do mundo”(p. 64). Entenda-se que cultura no singular não se refere a uma cultura universal, tampouco superior, mas ao ambiente em que diferentes e até mesmo

divergentes visões de mundo se expõem, cruzam, identificam, divergem, contrapõem, dialogam, se fazem e refazem. Quando, nesse processo, são considerados superiores, uma visão de mundo e decorrentes significados atribuídos a pessoas, à natureza, a suas histórias, se estabelecem relações de opressão. Para delas se libertar, os sujeitos tem de superar as condições de alienação a que foram constrangidos, passando a decidir o seu próprio destino. A respeito disso, assim se refere o Prof. Fiori (p. 64):

O processo de cultura, portanto, implica, dialeticamente, aperfeiçoamento pessoal e domínio do mundo: ao separar cultura e civilização, formação do homem e transformação do mundo, o homem se divide internamente e o mundo deixa de ser mediação humanizadora. O sujeito não se reencontra no mundo que ajuda a construir; nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se. Para libertar esse homem, isto é, para devolvê-lo a sua condição de sujeito é necessário romper as estruturas sócio-econômicas que o coisificam.

É necessário também que se desconstruam preconceitos e racismos que ferem, e muitas vezes alienam todos que fogem do modelo do que, alguns pretendem, seja o ser humano perfeito. Entre os desrespeitados, desconsiderados estão povos indígenas, negros, ciganos, empobrecidos, os homossexuais, pessoas em luta por moradia, por terra, desempregados, deficientes. Ora, pondera, o Prof. Fiori, “a forma humana se recria em diferentes formas de vida, na concretização

histórica; a cultura se refaz e se reassume na diversidade das culturas”(p. 64). E mais adiante (p. 67) acrescenta que no saber da cultura se fortalece a participação de cada um na sociedade.

Entretanto, chama, ele, a atenção para o fato de que valores e formas de vida ancestrais, se impostos, podem também alienar (p. 67). Entende-se, então, a firmeza com que sublinha que para se educar é exigido de cada um reflexão e crítica, fazer-se e refazer-se constantes. E também a firmeza com que diz: “toda cultura é medularmente aprendido. Em sua dinâmica, o homem se faz, aprendendo a refazer-se, aprendendo a humanizar-se, a libertar-se. Cultura autêntica é aprendido e aprendido autêntico é conscientização” (p. 67).

Com as considerações que acima formulamos, pontuamos algumas das passagens do artigo do Prof. Fiori que têm fecundado, orientado e ajudado a avaliar nossa atuação enquanto mulheres, professoras, investigadoras, militantes junto a movimentos sociais que congregam negros, moradores de favelas, prostitutas. Esperamos que sejam úteis no sentido de incentivar leitores que costumam desistir diante de textos longos e aparentemente difíceis. Para concluir, citamos mais uma vez o mestre, em afirmação que desencadeia inquietações e questionamento a nossas atuações: “*A conscientização é esse esforço do povo para retomar seu destino histórico, sua cultura, em suas próprias mãos. Cultura do povo, pois, e não cultura para o povo: cultura popular.*” (p. 70).

Referência

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: _____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. p. 9-12.

Conscientização e educação¹

Falar de educação conscientizadora é verbal. Educação e conscientização se implicam mutuamente. A conscientização é o “retomar reflexividade como existência”. Nesse movimento, o homem se constitui e se assume, ao produzir-se e reproduzir-se. Nesse refazer-se consiste seu fazer-se e seu fazer. A verdadeira educação é participação ativa neste fazer o homem se faz continuamente. Educar, pois é conscientizar e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana.

Se a consciência é existência e histórias, ficam descartadas desde logo as duas falsas concepções de conscientização: aquela que reduz exclusivamente o efeito inevitável de mudanças naturais ou aquela que a eleva à causa única, a unidade da práxis é negada sua dialeticidade.

As estruturas podem aprisionar o homem ou propiciar sua liberação, porém, quem se liberta é o próprio homem. A conscientização, como processo interno às contradições estruturais, pode ser fator relevante de transformação sociocultural; de qualquer maneira, deverá ser sempre seu acabamento. O homem não pode liberar-se caso ele mesmo não protagoniza sua história ou se não toma sua existência em suas mãos. A isso conduz a dinâmica da conscientização.

De dentro de um sistema articulado de dominação externa ou interna que subjuga, confunde e mistifica os povos da América Latina, começando a emergir uma consciência iluminadora da situação e do momento. É um princípio de conscientização que poderá ser fator decisivo em sua liberação e que, em todo

Ernani Maria Fiori

Bacharel em Direito, formado pela Faculdade de Direito de Porto Alegre em 1935 e, ao ser aposentado na Faculdade de Filosofia da URS, em 1964, era catedrático interino no Departamento de Filosofia (não chegou a defender a tese para efetivação no cargo devido ao expurgo) e Diretor do Instituto de Filosofia, além de Inspetor de Ensino de Filosofia do MEC. Cargos dos quais foi também afastado em 1964.

¹ Exposição feita em fevereiro de 1970 em Washington, em reunião promovida pelo Secretariado para a América Latina da Conferência Nacional dos Bispos Americanos, e repetida, na mesma época, na Universidade de Columbia, em Nova Iorque.

caso, deverá finalmente marcar o significado humano de seus projetos históricos.

As lutas pela liberação, desde seus primórdios, devem resistir ao homem sua responsabilidade de reproduzir-se, isto é, de educar-se e não de ser educado. Nessa emergência de uma autoconsciência crítica de nossos povos, é de vital importância uma reflexão comprometida com a práxis da libertação que nos permita captar com lucidez e coragem o sentido último deste processo de conscientização. Só assim será possível repor os termos dos problemas de uma educação autenticamente libertadora; força capaz de ajudar a desmontar o sistema de dominação e promessa de um homem novo, dominador do mundo e libertador do homem.

Essa reflexão é também existência. Seus resultados não se antecipam. Talvez só possam ser insinuados alguns de seus pressupostos teóricos - estes mesmos não anteriores à práxis e su-

jeitos à sua revisão e elaboração. É ao que nos propomos nesta breve apresentação: esboçar alguns pressupostos que nos pareçam válidos para prosseguir numa reflexão que não se conclui jamais, pois seu término e seu princípio se dinamizam juntos, numa dialética existencial.

Distribuímos alguns destes pressupostos em duas partes:

- I. Sentido do movimento de constituição da consciência como existência, e seu retomar reflexivo: a conscientização.
- II. A função conscientização da educação.



Conscientização

A imaginação especializante faz da consciência o receptáculo de um mundo que a preenche e a excede. É a imagem oculta em todos os dualismos, que separam consciência e mundo e os estabilizam em duas entidades, de cujo encontro surgiria à consciência do mundo.

O encontro referido, entretanto, não é o resultado de dois entes que se encontram, mas, antes, a origem de ambos: "encontro originário". Não dizemos que o encontro seja a causa, mas a origem da consciência e do mundo.

Antes do mundo consciente, a consciência é vazio total: fora da consciência do mundo, este é ausência sem nome. Juntos, consciência e mundo ganham realidade. Um não se perde no outro, perdendo sua identidade: identificam-se um através do outro.

Que eu consciência é presença que se presentifica a si mesmo, ao presentificar o outro. E o outro, uma estrela, uma flor ou um pássaro, só é presente nesta luz da presença. A uma chamamos interioridade e à outra exterioridade, metáforas devidas, uma vez mais, às ilusões da imaginação especializante.

O caminho da nossa interioridade passa, pois, pela exterioridade e vice-versa. O adentramento em nós mesmos supõe uma volta pelo mundo. A consciência não se deixa aprisionar em nenhuma situação vivida, sobrepassando a todas, e por isto pode voltar-se sobre tudo si mesma: é capaz de reflexão. Por sua vez, a penetração no mundo

exige o esforço de torná-lo mais presente, na transparência da presença. Assim que, aprofunda-se no mundo, não é sair da consciência.

A consciência é "para si" sendo "para o outro": simultaneamente, implicamente e dialeticamente. Uma consciência que fosse presença presente algum não seria, "para si" mas o "si mesmo" absoluto. Por isso o "para si" da consciência é abertura, que seria nada, se o outro não fosse na relação para o qual ela, a consciência, se constitui.

Uma não preexiste ao outro-consciência e mundo. E, portanto, fica excluído todo dualismo que os separa para reuni-los. Juntos, aparecem e desaparecem. Desde este primeiro ponto, pois, a conscientização já se anuncia como movimento em que a consciência se reconquista, ao conquistar o mundo.

Na consciência do mundo, o mundo, através dela, vai aparecendo como um horizonte repleto de significados. Estes significados não são postos somente pelo mundo ou dados pela consciência. O mundo se descobre, ao mesmo tempo em que a consciência, ao expressá-lo, se expressa nela.

Portanto, nem a consciência é reflexo do mundo, nem esse é simples projeção daquela. O mundo é significado no permanente significar ativo, que não é atividade de uma consciência pura, mas desenvolvimento dialético da consciência do mundo ou do mundo consciência. Este significar ativo não termina num significado que seria como seu produto estático acabado. O significar é o dinamismo interior do significado,

58

como um fazer que não termina em produto feito, mas em que o efeito é uma contínua manifestação de um fazer que se refaz, continuamente. É o mundo mesmo que se constitui e reconstitui neste refazer-se. Assim, na expressão do mundo pela consciência o próprio mundo se expressa como consciência do mundo. O mundo não pode refletir-se na consciência antes de ser mundo consciente. E a consciência não pode ser determinada pelo mundo antes de um se recuperar através do outro: não está dada, ela se conquista e se faz: é, ao mesmo tempo, descobrimento e invenção.

Nesse sentido, a expressão do mundo não acontece nem sucede à sua transformação, uma ultrapassa a outra e coincidem. Assim, a consciência do mundo retoma, reflexivamente, o movimento de seu significar ativo em que os significados mundanos se constituirão. Na medida em que o homem dá significados ao mundo, neste se reencontra, reencontrando sempre e cada vez mais a verdade de ambos.

Neste momento, a conscientização já se prefigura como ação transformadora e não como visão especular do mundo: refazer-se com autenticidade implica reconstruir o mundo.

O eu consciente também se situa entre as coisas no mundo; porém, estranhamente, ele mesmo é a luz que revela o lugar e o momento da sua situação. Chega a ser objeto entre objetos, sem deixar de ser sujeito, embora nunca em plenitude.

Como eu corpóreo, situa-se fisicamente; como corpo consciente, pode transcender sua situação espaço-temporal, para visualizá-la, aprendê-la, determiná-la.

Não é corpo do eu que se entrega no mundo: não é o corpo que possuí, mas o corpo que ele é. Seu corpo que se objetiva no mundo. E assim experimentamos a objetividade de uma experiência que nunca pode chegar ao seu termo, pois neste reaparece a presença que presentifica e objetiva: o sujeito. Ao contrário, se experimentamos o objeto como presença presente a si mesmo, esta experiência tão pouco se esgota na pura subjetividade, pois, na transparência desta, o corpóreo se reencontra, também, como objetividade. Eu e mundo não se erguem em frente ao outro: convocam-se, mutuamente, para a existência, que é o movimento no qual se situa e se projeta, isto é, no qual se dialetiza como efeito que se transcende e transcendência que se efetiva.

O significar ativo em que o mundo é significado não se efetua como atividade de uma consciência pura subjetividade. Este significar, ao contrário, é um comportamento corpóreo-mundano e existencial no qual se constitui e reconstitui o mundo significado.

O sujeito deste significar é *logos* e práxis. Não é um *logos* que ilumina o mundo como espetáculos; ilumina-se na interioridade de uma práxis que transforma. Diz o mundo num discurso que é existência.

O homem não é, pois, um sujeito dentro de um mundo de objetos: é uma subjetividade encarnada numa objetividade. Isso quer dizer que, neste sentido, o mundo vai diminuindo

sua opacidade e resistência, ganhando maior transparência humana, enquanto o homem vai dominando e assumindo, como fator intrínseco de sua própria renovação.

É, então, quando a conscientização esboça o traçado essencial de seu movimento: o da encarnação histórica.

A subjetividade não se comensura com a ipseidade de um eu fechado em seu próprio mundo. Se cada consciência de seu mundo, separado dos demais mundos, a subjetividade morreria sufocada dentro de mônadas incomunicáveis.

A comunicação da consciência (a intersubjetividade) supõe um mundo comum. Se cada um constituísse seu mundo, esse não poderia ser a mediação para o encontro das consciências, e estas se comunicariam sem o mundo - o que não é o caso, pois somos seres encarnados - ou não se comunicariam. Uma vez mais: as constituem em intersubjetividade originária.

Nossos caminhos pessoais são os mais diversos. Dentro deste encontro radical, podemos desencontrar-nos, quando nossas intencionalidades não têm o mesmo sentido. Porém, qualquer objetivação nossa se insere nesse horizonte de comunidade. Não há objetividade exclusiva de uma consciência: esta é, sempre, abertura com a amplitude da universalidade. Em nossa encarnação histórica, não constituímos uma objetividade própria, somente nossa, mas participamos de uma objetividade comum.

O dinamismo significativo deste mundo comum, como dissemos, não é intencionalidade da consciência pura: é práxis

transformadora. Significar existencialmente o mundo, num comportamento corpóreo, equivale a construí-lo. Sua elaboração, em intersubjetividade, é coloração.

A encarnação no mundo coincide com a promoção mútua das consciências; uma é condição da outra, em reciprocidade dialética. Nossa encarnação é comunhão. E assim se esclarece um pouco mais o sentido da conscientização: tarefa mundana e compromisso pessoal de amor.

Na medida em que o homem dá significados ao mundo, neste se reencontra, reencontrando sempre e cada vez mais a verdade de ambos.



A subjetividade encarnada não submerge o eu na imanência de uma objetividade que o absorve e dissolve. Ao contrário, o mundo se incorpora ao eu corpóreo, quanto mais este presentifica aquele, numa presença que ultrapassa todas as estreitezas situacionais. Como uma luz interior que, quanto mais interior, mais translúcida o faz, mais apaga seus limites exteriores, difundindo-se em todos os sentidos. Quanto mais profundamente se encarna a subjetividade, tanto menos limitante se a objetividade de seu mundo. Não há um eu puro: é impossível uma projeção de um eu no vazio, numa total ausência de mundo. O caminho de acesse que leva para além do momento vivido passa pela indo interioridade do mundo e é este mesmo mundo, em suas dimensões de passado e futuro.

O eu não se distende, pois, nestas dimensões, dentro de um mundo que seria como o leito imóvel do rio que flui. O eu expressa, incorpora e transcende e o reconstitui-transcender que não nega o mundo e sim o assume e transforma. Neste movimento, o eu se projeta e se recupera, continuamente. Isto é a história: temporalização do eu e do mundo num mesmo processo em que juntos se constituem e reconstituem, respondendo ao destino de seu encontro originário.

Enquanto as consciências não se intersubjetivarem plenamente, através de um mundo sem mais obscuridades e resistências; enquanto a humanização for um esforço de incorporação do mundo ou de encarnação do eu, o homem não poderá eximir-se de uma dialética histórica que o aliene e desaliene.

Este encontro não é um começo no tempo, é a origem permanente de onde, permanentemente, brota este processo temporalizador em que o homem busca refazer-se. O dinamismo deste encontro originário, ainda que oculto a si mesmo mítico, pois é ele quem gera a historicidade essencial, inclusive dos chamados “povos sem história”.

Esta unidade originária está na raiz de todos os momentos do processo, através do antagonismo da subjetividade e objetividade, isto é, de um mundo inteiramente iluminado

e assumido pela plenitude da intersubjetividade. Como idéia limite da história, só poderá ser meta-história, não a negação, mas a glorificação da história - “o novo Céu e a nova Terra”.

Enquanto as consciências não se intersubjetivarem plenamente, através de um mundo sem mais obscuridades e resistências; enquanto

a humanização for um esforço de incorporação do mundo ou de encarnação do eu, o homem não poderá eximir-se de uma dialética histórica que o aliene e desaliene.

Em seu incessante existir-se, o homem objetiva um mundo em que ele mesmo se objetiva. Nesta objetivação a subjetividade se constitui, se encarna e se plenifica. Nela, na objetivação, o mundo se incorpora ao eu, mas também resiste a ele. Dentro deste coeficiente maior ou menor

de resistência, a objetivação esconde, sempre, certa forma de alienação.

Na necessária objetivação do sujeito-para existir-se, esse se refaz constantemente, sem chegar, jamais, a acabar-se. Sempre sobra uma certa espessura de objetividade, que o sujeito não chega a assumir, dominar e reconstituir, isto é, sempre fica uma porção de mundo que não se historiciza.

Dentro dela, o sujeito não se reencontra inteiramente. O encontro originário da consciência e do mundo é um processo que não se totaliza, enquanto a subjetividade não se comensura consigo mesma, ao comensurar-se com sua objetividade.

Para evitar confusões com o idealismo, talvez fosse preferível não dizer que o sujeito se aliena ao objetivar-se, senão que, na objetivação, ele não chega a reconstituir-se uma forma acabada - a plenitude humana do sujeito.

De qualquer modo, na interioridade desta dialética de objetivação, o sujeito corre o risco de opacificar sua subjetividade, quando o funcionamento das estruturas socioeconômicas o reduzem a simples objeto de outros sujeitos. A subjetividade de tal sujeito de não é reconhecida pelos outros: para esses, ela se reduz a mundo, e mundo dominando. Aqui podemos falar, com propriedade, de alienação. Nela, o homem perde sua condição humana, de sujeito de sua própria historicização trágica, situação de quem se objetiva sem poder, na objetivação, encarnar sua subjetividade. A consciência do mundo cinde-se num dualismo que deforma e nega o homem. A consciência passa a ser prisioneira de um mundo de outras consciências:

a intersubjetividade não é mais reconhecimento, mas sim dominação de consciência, seja por grupos pequenos, classes ou povos inteiros.

Entretanto, inclusive a mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente homem: sempre há de lhe sobrar suficiente subjetividade para integrar, funcionalmente, o sistema da dominação. Desde aí esta pequena faixa de luz, de subjetividade, poderá passar pelas brechas estruturais do sistema, crescer, fazer-se consciência crítica e práxis libertadora. Esta é a condição de possibilidade de desalienação.

A consciência retoma este processo: temporalização e historicização. Dialética que nos aproxima da ideia limite da história. Não necessita, pois, de direção definida: não pode buscar qualquer meta. Sua dinâmica é práxis e, num sistema de dominação, esta práxis só pode ter o sentido da libertação.

Esta historicização não é desenvolvimento das virtualidades dum ante cuja forma ideal se situa antes ou depois da história. Nela, nesta historicização, o homem plasma sua forma completa e histórica, produz a forma de seu mundo e, por sua mediação, a sua própria. Não reduz sua forma como algo feito, mas a produz em seu fazer: educação e produção se implicam. O homem não é uma essência criadora de essência: sua essência é incessante conquista existencial: é pessoal: mesmo dentro de todos os condicionamentos e determinismos, pode dispor da suficiente energia de ser, para existir-se, isto é, para re-trançar sua figura histórica,

nas linhas do próprio movimento de constituição da consciência como existência.

Este movimento, portanto, não é dinamismo cego, nem aventura sem rumo: tem um sentido-assinalado na dialética da encarnação histórica da intersubjetividade, sentido fora do qual a face do homem se deforma e se desvanece.

O comportamento existencial em que o homem se autoconfigura, desenha-se num contorno axiológico, marcado pelo sistema de valores, implicado nas estruturas de um determinado mundo histórico. Se o homem é a busca permanente de sua forma, o homem autêntico coincide com o homem novo. O que permanece prisioneiro de formas estáticas resiste ao movimento de sua historicização: hominizado, não se humaniza. Esta renovação do homem supõe uma constante revalorização da existência, no mesmo sentido do movimento de constituição existencial da consciência do mundo ou do mundo consciente, o que quer dizer que os novos valores não são criação arbitrária de uma consciência pura, mas o paciente e valioso descobrimento de um comportamento disposto a assumir os riscos da história. Se essa não é de todo absurda, há de ser, em seu caminho, que o homem se reencontrará como homem novo ao descobrir seu sentido em cada situação histórica, desvendará os valores que configurarão sua encarnação renovadora de mundo e recriadora de si mesmo.

Não há transformação do homem sem mudança estrutural, porém o homem não refaz sua forma se o sistema de valores continua o mesmo. Buscar novos valores

para revalorizar o homem é a substancia da revolução cultural: a cultura, aqui, entendida como humanização, isto é, como valorização do homem. Todas as atividades humanas, enquanto carregadas de uma significação valorativa (seja econômica, religiosa ou outra) representam dimensões de cultura. A globalização destas atividades vistas, numa perspectiva axiológica, dilata o território da cultura a tudo que é humano. E todo dinamismo humano tem direção axiológica. Sendo assim, num sistema estático de valores, não há renovação do homem.

Os interesses da dominação das consciências se mistificam em valores supostos, capazes de uniformizar e adaptar os comportamentos à funcionalidade do sistema. Tão forte é seu poder de mistificação, que o próprio dominado busca valorizar-se, segundo seus padrões e as escalas do sistema dominantes. É, inclusive, escudo-revoluções, através de certas mudanças estruturais, perseguem, no fundo de suas intenções, os mesmos valores que justificavam as estruturas antigas. A luta contra a dominação só alcança seus fins se romper as estruturas para dar surgimento ao homem novo. Um homem novo, para realizar-se, exige a mediação de um mundo novo: e o mundo novo requer a luz de uma nova constelação de valores, uma nova cultura.

Por isso, a revolução verdadeira, verdadeiramente libertadora, é a que propicia o aparecimento do homem novo, a revolução cultural.

A ação cultural conscientizadora, que reivindica para o homem, em intersubjetividade, a posição de sujeito do processo histórico, parece chegar demasiado tarde. Poderosas correntes do pensamento da subjetividade e a morte do homem, ao menos, no atual campo epistemológico das “ciências humanas”. Coincide com a morte de Deus, na “teologia radical” de nossos dias.

O homem não é mais que um sujeito, é uma estrutura inconsciente. Porém o descobrimento de tal estrutura é uma história consciente. Se nessa não houvesse nenhuma verdade, também se desvaneceria a verdade daquela. Ou, no melhor dos casos, não se manifestaria.

É com essa maior ou menor verdade da existência que nos comprometemos, quando a assumimos como projeto novo. E, na proporção em que a assumimos, nos fazemos sujeitos da história.

O homem não é mais que um sujeito, é uma estrutura inconsciente. Porém o descobrimento de tal estrutura é uma história consciente.

Dentro de todas as determinações estruturais, o que distingue o homem dos demais seres é a sua responsabilidade de superar o dado da natureza pelo fazer da cultura: de transformar-se a si pelo poder de libertação.

A conscientização não pretende refazer o homem desde seus recônditos mais ocultos, pretende, sim, retomar o movimento da constituição da consciência como existência, isto é, retomar-se naquele instante em que o homem se reconstitui conscientemente, num sentido histórico que é visão e compromisso. Aceitando que nossa historicização seja demarcada por linhas estruturais

dadas, assumi-la será sempre uma aventura existencial da consciência como existência, e o sentido da existência será aquele que essa consciência refaz em seu comportamento de encarnação e comunhão, de recriação e libertação do homem.

Podemos chegar a explicar tudo o que a consciência significa. Somente que há explicação exaustiva para o significado da própria consciência, pois, dadas as respostas das últimas perguntas, sempre permanece o sujeito que formula as últimas perguntas, sempre permanece o sujeito que formula as últimas respostas, que nunca são as últimas. Esta última realidade subjetiva não

é só feito dado e recebido: é um sujeito que se faz e se refaz. Por isso, a explicação do feito não recobre o sentido deste fazer-se. Seu sentido radical não é resultado de um descobrimento, é o objeto de uma

conquista.

O homem é expulso da história, não tanto pelas “ciências” que pretendem dissolvê-lo, senão pelo sistema imperante, que o aliena como objeto no mundo da dominação. A conscientização busca restaurá-lo em seu devido lugar, como um sujeito da dominação do mundo. A conscientização não é, pois, uma ciência da consciência: ainda que integrando a prática teórica das ciências em sua práxis total, é, sobretudo, opção e luta. Opção pelo homem e luta por sua desalienação.

Educação

64

Detrás de cada conceito de cultura - e são tantos -, está presente uma teoria diversa do homem. Já expressamos, anteriormente, nosso conceito de cultura, quando a definimos num sentido amplo, pela valorização do homem. A humanização, insistimos, se realiza pela encarnação e comunhão: subjetividade em que se reconhece, ativamente, na objetividade em que se constitui e através da qual, em permanente reconstituição da unidade originária, também se constitui como intersubjetividade. Em outros termos, cultura é o mesmo processo histórico em que o homem se constitui e reconstituição e reconstitui em intersubjetividade, através da mediação humanizadora do mundo. O processo de cultura, portanto, implica dialeticamente aperfeiçoamento pessoal e domínio do mundo: ao separar cultura e civilização, formação do mundo, o homem se divide internamente e o mundo deixa de ser mediação humanizadora.

O sujeito não se reencontra mais no mundo que ajuda a reconstruir: nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se. Para libertar este homem, isto é, para devolvê-lo à sua condição de sujeito, é necessária romper as estruturas socioeconômicas que o coisificam. Só assim o mundo poderá recuperar, também, sua virtude mediadora, de socialização personalizada. Por meio da interioridade deste processo de mudança estrutural, passa a via de renovação do homem: o homem não se pode recriar, se

não renova o mundo em novas formas de vida. O sistema de valores de uma sociedade se delineia na sua textura estrutural; em estruturas antigas não é possível configurar-se uma imagem nova do homem. Não são, pois, verdadeiramente, novas estruturas que retêm o processo recriador da existência. Por isso, o homem novo não é produto de uma renovação cultural, e o mundo novo, de uma transformação estrutural: a revolução cultural. Uma esta contida na outra, uma promove a outra, num processo em que não há primeira nem segunda.

O dinamismo da cultura tem uma direção axiológica, ainda que, de fato, participe da ambigüidade da história: nela o homem pode conformar-se. A forma humana não pré-existe à história como uma idéia eterna que esta reflete e deforma. A forma humana vai se definindo, historicamente, no movimento de constituição da consciência como existência, tal como procuramos esboçar nos pontos relativos à conscientização. O sentido de movimento é uno, ainda que o movimento mesmo não seja uniforme. A forma humana se recria em diferentes formas de vida na concretização histórica, a cultura se refaz e se reassume na diversidade das culturas.

A cultura se diversifica e se determina pela forma particular de vida de um grupo humano, no qual: se reconstitui a forma do homem-sua forma histórica. Se o respectivo grupo humano deve ser o sujeito de seu próprio processo histórico-cultural, então a ele cabe o risco e a responsabilidade de auto-configurar sua forma particular de vida. Isto quer dizer que o homem desta cultura

tem o direito de autovalorizar-se, segundo seus próprios valores. O sentido do processo de constituição do homem pela cultura contém, pois, uma exigência de autonomia. Cultura sem autonomia é anti-cultura, porque, como vimos, em tal hipótese, a objetivação da subjetividade, ao invés de liberar o sujeito, o coisifica como objeto de dominação.

Cultura autônoma não se identifica com cultura autônoma. Os valores ancestrais podem ser tão alienantes quanto os valores impostos, extrinsecamente, a uma cultura particular. Tão pouca cultura autônoma supõe repúdio á universalidade da cultura. O homem se existência, sempre, em formas particulares de vida. Os valores que as significam, se não valores e são humanizadores, têm, forçosamente, a universidade do homem, não do homem abstrato, mas do que se reproduz na singularidade da práxis-universal concreto.

O que a cultura autentica repudia, em seu dinamismo, é a imposição de valores estranhos. Isto é de valores que não foram descobertos, conquistados, reelaborados e assumidos,

A conscientização não pretende refazer o homem desde seus recônditos mais ocultos, pretende, sim, retomar o movimento da constituição da consciência como existência, isto é, retomar-se naquele instante em que o homem se reconstitui conscientemente, num sentido histórico que é visão e compromisso.



livremente, pelo sujeito do respectivo processo histórico. Como estes valores estão presentes em todos os planos estruturais, econômicos ou outros, o deslocamento do sujeito de sua função essencial, em qualquer deles, afeta o processo global da cultura. Reduzir o sujeito a objeto, em qualquer dos referidos planos, já o desvaloriza radicalmente, desumanizando. A perda de sua condição humana, em tal plano, já expressa algum modo de dominação cultural. A cultura não é um plano ao lado dos demais, é o conjunto de todos, enquanto eles estão carregados do sentido de valorização do homem. A alienação cultural não se situa, portanto somente em superestruturas artísticas, científicas, ideológicas ou religiosas, senão na raiz e na substância axiológica de todas as atividades humanas. A desalienação cultural é libertação total, liberdade do homem novo.

Pouco significa o combate a certos epifenômenos de dependência cultural, no setor das letras, das ciências, dos costumes ou das técnicas, sem a radicalidade da luta pela total desalienação do homem, para que se reencontre, em qualquer plano, como, sujeito de sua própria história. A recuperação que, pode ser total, é essencialmente cultural.

Para reconstruir seu mundo, o homem tem que excedê-lo. O homem, porque pode lançar-se mais além de sua natureza, cultiva-se. E a, mesma cultura se desenvolver num

permanente transcender-se a si mesmo. O homem se defini por esta liberação de limites. Pode localizar-se em seu mundo, porque o transcende o ilumina. E, ao transcendê-lo, pode voltar-se reflexivamente sobre si e iluminar seu mundo. Não são dois momentos: o da construção do mundo e o da apreensão refletiva. O meio vital se transforma em um mundo, quando o homem o transcende num retomar reflexivo. O mundo humano não é espetáculo de inteligência pura, nem modelagem de ação cega: é obra de mãos inteligentes. O “logos” não precede á práxis, nem é seu produto: é sua luminosidade interior.

Interioridade que é, dialeticamente, transcendência. Nesta transcendência se desenvolve a facilidade do acontecer humano. No próprio ato desde acontecer, acende a luz em que ele se desvenda como facilidade histórica.

A cultura se faz, pois, num fazer que, reflexivamente, se percebe fazendo: é o saber da cultura. Mas o fazer humano. Este saber é, enquanto se sabe fazendo. Este saber é o intimo reverso do fazer, o que o torna transparente a si mesmo e permite, ao respectivo sujeito, assumi-lo subjetivamente. Saber que, estranhamente, transcende o fazer, porem, neste fazer se refaz. E reflexão e crítica. Porque transcende e se transcende, pode saltar fora das situações limitantes, retomar-se conscientemente e reconstituir-se criticamente: um movimento que também é existência e cujo sentido aponta para a libertação.

*Para reconstruir seu mundo,
o homem tem que excedê-lo.
O homem, porque pode
lançar-se mais além de sua
natureza, cultiva-se.*

O saber da cultura é a cultura que se sabe. Por destinação originária, pois, o saber não deveria nunca desligar-se da função humanizadora da cultura. Só o saber liberta o homem, porém, seu correto exercício não poderia perseguir outro fim. Não é uma prática teórica junto a outras práticas. Se assim fosse, sua integração na práxis ficaria ininteligível. Quando rompe seu compromisso com a vida, aliena-se: e não se aliena só, separadamente, para, depois, alienar e cultura toda. Sua separação já é reflexo mistificado e mistificador da alienação cultural, como processo total de desumanização do mundo. E o reflexo é o contrário da reflexividade, o contrário da criticidade, não o comprometimento.

Uma cultura alienada e alienante não se desaliena, pois, tão só pelo esforço exclusivo de um saber crítico. Enquanto o saber se compromete, existencialmente, e assume sua função de reflexividade concreta no processo global da práxis, responde à sua vocação essencial: a de ser consciência crítica do referido processo. Esta consciência não se constitui fora, mas dentro do processo: é histórica também. Consciência crítica é consciência histórica. Não é sobre-determinação que empurra o processo desde fora, nem força que o impulsiona desde dentro. O mundo humano é histórico: consciência histórica é, também, consciência do mundo. E esta, como temos repetido tantas vezes, não é um dualismo, mas unidade originária, isto. O saber não desaliena nem se desaliena, se não implicado nas tensões dialéticas que dinamizam internamente essa unidade

originária, isto é, solidário com todo o processo que o gerou e de que ele deve ser a mais lúcida expressão de consciência histórica – o processo de encarnação objetivamente e comunhão intersubjetivante, os dois aspectos da cultura autêntica, que crescem juntos, um em razão direta do outro.

A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se refazendo-se em novas formas de vida. Só se cultiva, realmente, quem participa deste processo, ao refazê-lo e refazer-se nele. A transmissão do já feito, é cultura morta. O feito é só mediador de cultura, enquanto manifesta, interiormente, um fazer interno de que participamos. A elaboração do mundo só é cultura e humanização, se intersubjetiva as consciências. Elaboração que postula, necessitação de um mundo comum. Participação que radica na comunicação do saber da cultura: participação no saber, no saber fazer, no fazer que se sabe. E nisso consiste, essencialmente, o aprendizado. Ninguém aprende o que se lhe ensina: cada um aprende o que aprende.

Agora, se o saber, como vimos, é o reverso translúcido da cultura (é a mesma cultura que se vai dizendo a si mesma, como consciência crítica, e, neste dizer-se, vai se do é participação ativa, comprometida no processo histórico cultural).

Toda cultura é, assim, medularmente aprendizado. Em sua dinâmica, o homem se faz, aprendendo a refazer-se. Cultura autêntica é conscientização. Na cultura alienada, o saber deixa de ser cultura que se sabe, num saber que critica e promove:



foto: Aicó Culturais

A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se refazendo-se em novas formas de vida. Só se cultiva, realmente, quem participa deste processo, ao refazê-lo e refazer-se nele. A transmissão do já feito, é cultura morta.

passa a ser um reflexo ideológico, mistificante, da dominação que impede ao sujeito recuperar-se na objetividade, o coisifica no mundo e o domínio do mundo se confunde com a dominação da consciência. O saber se transforma em instrumento de mistificação das consciências: não liberta, justifica a servidão. Na cultura alienada, o aprendizado se transforma em domesticação. O ensino não propicia a participação comum: transmite o efeito e impõe os valores dominantes, que não dominam por sua validade, mas, isto, pelo poder dos interesses que, simultaneamente, ocultam e manifestam. E,

assim, toda cultura alienada é um sistema de dominação de consciência: neste sentido, um sistema de ensino. O sistema educacional dominante não é mais que o sistema de dominação cultural. Dentro dele, separado do processo em que os homens se historicizam, o saber se institucionaliza à margem da vida do povo, encastela-se dentro dos muros das escolas e academias, assume as falsas aparências democráticas dos meios massificadores de comunicação: aí, e desde aí, defende, mantém e propaga os ensinamentos e valores de uma civilização de escravos.

A educação se define, dentro da funcionalidade desse sistema, como adaptação. Se aceitamos os pressupostos anteriores, se a cultura deve ser criadora do homem novo, se o homem se renova pela superação de todos os seus limites, num retomar reflexivo que o refaz, sempre, mais além de si mesmo, então educação é exatamente o contrário: é esforço de permanente desadaptação. O homem que se conforma, renuncia à historicização: desumaniza-se.

Os povos do Terceiro Mundo, objeto de dominação interna e externa (conjugados num sistema de gratificação mútua) não podem pensar, pois, em desenvolver sua consciência crítica e comprometida, através da rede educacional em que o sistema imperante domestica e aprisiona as consciências. Não se pode esperar que os dominadores concedam as condições de libertação, ainda que possamos tornar seus instrumentos de dominação pra voltar-nos contra eles. É o que, por exemplo, ainda pode dar um sentido revolucionário a certos movimentos de reforma universitária.

Concretamente, pois, os agentes da dominação externa, apóiam e promovem, com aparência de grande generosidade, todas as medidas que fortalecem e estendem o sistema de dominação e comportamento dos dominados.

As aspirações que despertam, determinam-se pelas pautas e valores propostos e impostos pelo sistema – aspirações que o sistema, com satisfação, absorve – e capitalizam, ganham sentido dentro do sistema de valores vigentes.

Os referidos agentes são partidários da chamada “democratização do ensino”, enquanto esta é fator de maior integração dos dominados no sistema de dominação. Portanto, são implacáveis adversários da conscientização, já que esta é aprendizado. Aprendizado em que aprender não é receber, repetir e ajustar-se, se não participar, desadaptar-se e recriar. Nessa perspectiva do sistema estabelecido, a alfabetização em massa, a educação de adultos, a extensão universitária, etc., são outros tantos meios de “socialização”, isto é, de funcionalizar, mais perfeitamente, as atividades humanas nas estruturas de uma sociedade desumana. Em tal sistema, a instituição escolar, durante longo tempo, segrega o educando da elaboração viva da cultura. Neste mundo da dominação, ele é um objeto amais a ser plasmado, segundo cânones estabelecidos: não participa da direção do processo histórico cultural, num inclusive, de sua história escolar.

A rebelião de grande parte da juventude atual, contra a escola, talvez radique numa consciência, cada vez mais clara, de que o sistema só lhe permite participar da construção do mundo quando considerar preparada para fazê-lo nas exatas medidas de seus interesses, isto é, dos interesses dos grupos e classes dominantes. O ensino é, assim, técnica hábil para conformar e uniformizar, ao contrário do aprendizado como método de liberação e auto-configuração, descobrimento histórico de valores de humanização, de invenção do homem novo. É o que ressalta, nitidamente, da atividade dos representantes, conscientes ou inconscientes, do sistema,

nas lutas pela reforma universitária: não receiam modernização institucional, antes a propiciam para ajustar melhor a universidade ao pleno funcionamento, à sua politização, como esforço por comprometê-la numa dinâmica de desalienação cultural.

E, quando o sistema abre suas portas para alargar os “benefícios” da cultura até os últimos grupos marginalizados, uma vez mais não o faz para libertar. O “beneficiário” só muda de posição: Este fiel servidor poderá, quem sabe, avançar muito dentro do sistema, mas os condutos abertos devem fechar-se, sempre, antes das fronteiras policiadas da ordem estabelecida.

Entre este ensino “funcional” (escolar, extra-escolar) e a educação conscientizadora, há inimizade irreconciliável.

A educação é, pois, processo histórico no qual o homem se re-produz, produzindo seu mundo. Todos que colaboram na produção deste, deveriam reencontrar-se, no processo, como sujeitos própria destinação de sujeito só pode ser preenchida pelos que trabalham o mundo. Esses são verdadeiramente o povo - a comunhão pessoal só tem um nome: colaboração no mundo comum.

No sistema estabelecido, os que dominam pelo trabalho. O trabalho, por sua vocação original, deveria intersubjetivar as consciências, ao contrário da dominação que as objetiva e escraviza.

Os que têm este título, o do trabalho, o único que legitima a dominação do mundo, são excluídos da direção ativa do processo

histórico-cultural, eles e os que nem sequer têm oportunidade de trabalhar, marginalizados pelo sistema. E são Povo de Deus, porque ajudam a edificar o Reino. Os que traem a colaboração humanizadora, deixando-se vencer pela sedução luciferina da dominação não são povo, são opressores do povo.

Esta é a missão da luta libertadora do povo oprimido; devolver-lhe a situação de sujeito de seu próprio processo histórico-cultural. Na alienação cultural, é objeto. Ao desalienar-se, retoma, reflexivamente, livremente, o movimento de constituição de sua consciência como existência: conscientiza-se. A conscientização não é exigência previa para a luta de libertação, é a própria luta. O retomar da consciência se identifica com a reconquista do mundo: em práxis libertadora.

A conscientização é este esforço do povo por retomar seu destino histórico, sua cultura, em suas mãos. Cultura do povo, pois, e não cultura para o povo: cultura popular.

De tudo que antecede, se depreende, inevitavelmente, que cultura popular não é extensão das sobras do sistema de ensino estabelecido para a multidão dos ignorantes e miseráveis, que não tiveram valor suficiente para incorporar-se a ele. Seria, pois, algo necessário ao sistema educacional, que serviria aos objetivos de adaptar, uniformizar e mistificar, transformando o dominado em mais funcional à dominação.

Para nós, cultura popular é cultura do povo – do homem que trabalha e humaniza o mundo, e ao fazê-lo, reproduz-se a si

mesmo, livremente em comunhão com os demais. Em vez de ser extensão secundária do sistema educacional estabelecido, nela, na cultura popular, a institucionalização dinâmica do ensino deveria, pois, enraizar-se e nutrir-se. O mais alto saber não seria o mais distante, senão, isto sim o mais profundamente comprometido com uma reflexão crítica, em que a cultura deve, continuamente, rever-se, promover-se, renovar-se. E de uma cultura como processo global, histórico, do qual o povo deveria ser o sujeito e o beneficiário.

Isso, entretanto, não ocorre. O sistema denuncia o caráter subversivo da cultura popular. E, com razão. Entre ela e o sistema, a incompatibilidade é radical e total. Poderia parecer estranha a acusação para quem considera a cultura popular como simples “método” de educação. Sem dúvida é método, por mais variadas que sejam suas técnicas, mas, afinal, método: retoma os caminhos que se dirigem ao rumo, que rapidamente indicamos: o da conscientização do povo.

A contradição entre a consciência histórica emergente e a dominação das consciências pelo sistema estabelecido, produz a eclosão da consciência de classe dos dominados e explorados. As contradições estruturais se desmistificam, se manifestam e se agudizam na clara consciência com que os dominados se levantam contra a dominação. Então começa a despertar o homem novo.

A conscientização não é exigência prévia para a luta de libertação, é a própria luta.

No sistema atual, entretanto, a verdadeira cultura popular está forçada a refugiar-se nas organizações populares de base. Daí deve enfrentar-se com sistema, não como simples educação popular, organizada pelo próprio povo, senão como luta contra tudo o que seja obstáculo para o povo assumir sua história: tornar-se sujeito, libertar-se; luta, portanto, também para tomar a direção do respectivo processo histórico: conscientização equivale, pois, à politização. Não se identifica, contudo, com tomada de poder. É uma ação permanente, válida, antes, durante e depois deste momento eminentemente político.

O homem luta para obter condições de renovação: obtidas, deve renová-las para renovar-se. Conscientização é um processo consciente e inacabado-como o homem.

Em nossos povos latino-americanos, grupos cada vez mais numerosos despertam para as atividades conscientizadoras. Quais são os caminhos a seguir para apressar nossa libertação? A teoria da ação cultural se justifica por sua fecundidade histórica. Na práxis, ela encontra seu princípio, sua inspiração e sua prova.

Nesses pontos, apenas enunciados, temos buscado, tão somente, o sentido original da conscientização. E achamos que coincide com a “revolução cultural”.

Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular

Sistematizados por Paulo Freire (1991) os Círculos de Cultura estão fundamentados em uma proposta pedagógica, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Para Freire, essa concepção promove a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação.

Concebidos na década de 1960, como grupos compostos por trabalhadores populares, que se reuniam sob a coordenação de um educador, com o objetivo de debater assuntos temáticos, do interesse dos próprios trabalhadores, cabendo ao educador-coordenador tratar a temática trazida pelo grupo. Surgem no âmbito das experiências de alfabetização de adultos no Rio Grande do Norte e Pernambuco e do Movimento de Cultura Popular. Não tinham a alfabetização como objetivo central, mas a perspectiva de contribuir para que as pessoas assumissem sua dignidade como seres humanos e se percebessem detentores de sua história e de sua cultura, promovendo a ampliação do olhar sobre a realidade. Nesse contexto, propõem uma práxis pedagógica que se compromete com a emancipação de homens e mulheres ressaltando a importância do aspecto metodológico no fazer pedagógico, sem desvalorizar, no entanto, o conteúdo específico que mediatiza esta ação, possibilitando a tomada de consciência do educando, mediante o diálogo e o desvelamento da realidade com suas interligações, culturais, sociais e político-econômicas.

Destarte, caracteriza-se como *locus* privilegiado de comunicação-discussão embasadas no diálogo, nas experiências dos atores-

*Nada continua como está
Tudo está sempre mudando
O mundo é uma bola de ideias
Se transformando se transformando*

(Junio Santos)

Vera Lúcia Dantas

Médica, educadora popular, mestre em Saúde Pública - UECE, doutora em educação – UFC e atualmente coordenadora pedagógica do Sistema Municipal de Saúde Escola da SMS Fortaleza.

Angela Maria Bessa Linhares

Professora doutora do Programa de doutorado em Educação e do Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Ceará.

Experiência Revolucionária em Angicos e Natal: – POVO APRENDE A LER DEBATENDO PROBLEMAS!

— Acabo de regressar de Angicos, onde estive por uma semana. O que vimos ali é quase indescritível. Com apenas 8 aulas, mais de 70% dos alunos criavam palavras, começavam a ler e a construir frases inteiras. Mais ainda: debatiam os problemas locais e nacionais.

— Isto foi o que declarou a «UH-Cristianismo» o prof. Paulo Freire, numa entrevista dedicada à maior repercussão. Pela sua importância, vamos divulgá-la a seguir, na íntegra, com as perguntas e respostas:

mente, a fim de aprender e debater os problemas que angustiam o seu povo. Ouvimos de muitos dos jovens universitários que «em 15 dias de contato com o povo amadureceram 15 anos». Ouvimos-os falar, emocionados, das coisas que vêm aprendendo com o povo, e sentimos a

Fonte: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3016>> \ "page/1/mode/1up

—sujeito, na produção teórica da educação e na escuta, a qual se orienta pelo desejo de cada um e cada uma aprenderem as falas do outro e da outra problematizando-a e problematizando-se.

Tendo como princípios metodológicos o respeito pelo educando, a conquista da autonomia e a dialogicidade, os círculos de cultura, tais como foram sistematizados por Freire, podem ser didaticamente estruturados em momentos tais como: a **investigação do universo vocabular**¹, do qual são extraídas **palavras geradoras**². Esse mergulho permite ao educador interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida que se

¹ Relação das palavras de uso corrente, entendida como representativa dos modos de vida dos grupos ou do território onde se trabalhará (estudo da realidade). Este momento permite o contato mais aproximado com a linguagem, as singularidades nas formas de falar do povo, e suas experiências de vida no local.

² Unidade básica de orientação dos debates.

traduzirá no **tema gerador geral**, vinculado a ideia de interdisciplinaridade e subjacente à noção holística de promover a integração do conhecimento e a transformação social.

A **Tematização**³, ou seja, processo no qual os temas e palavras geradoras são codificados e decodificados buscando a consciência do vivido, o seu significado social, possibilitando a ampliação do conhecimento e a compreensão dos educandos sobre a própria realidade, na perspectiva de intervir criticamente sobre ela. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

³ A codificação pode se dar por imagens expressas de várias formas — desenho, fotografia, imagem viva, — que por sua vez deverão suscitar novos debates. Parte-se da compreensão de que cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica, dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte.



A ampliação do olhar sobre a realidade com amparo na ação-reflexão-ação, e, o desenvolvimento de uma consciência crítica que surge da problematização, permitem que homens e mulheres se percebam sujeitos históricos, o que implica a esperança de que, nesse encontro pedagógico, sejam vislumbradas formas de pensar um mundo melhor para todos.

Fonte: <[https://www.google.com.br/search?q=francisco+brennand&espv=210&ces_sm=93&source=lnms&tbm=isch&csa=X&cei=ximvUqCIH8SIkQek_YDYBQ&ved=0CAkQAUoAQ" data-bbox="125 380 907 418">https://www.google.com.br/search?q=francisco+brennand&espv=210&ces_sm=93&source=lnms&tbm=isch&csa=X&cei=ximvUqCIH8SIkQek_YDYBQ&ved=0CAkQAUoAQ" data-bbox="125 380 907 418">https://www.google.com.br/search?q=francisco+brennand+guache&tbm=isch&facrc=&imgdii=&imgcr=QaFmJbvhOOClhM%3A%3Bt6BIKIAnQIwTIM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.projetomemoria.art.br%252FPauloFreire%252Fpaulo_freire_hoje%252Freinventandopaulofreire%252Fpaulofreireomundostent](https://www.google.com.br/search?q=francisco+brennand&espv=210&ces_sm=93&source=lnms&tbm=isch&csa=X&cei=ximvUqCIH8SIkQek_YDYBQ&ved=0CAkQAUoAQ)>

de que, nesse encontro pedagógico, sejam vislumbradas formas de pensar um mundo melhor para todos. Esse processo supõe a paciência histórica de amadurecer com o grupo, de modo que a reflexão e a ação sejam realmente sínteses elaboradas com ele.

A democracia (...) é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas comuns (FREIRE, 1991, p. 80).

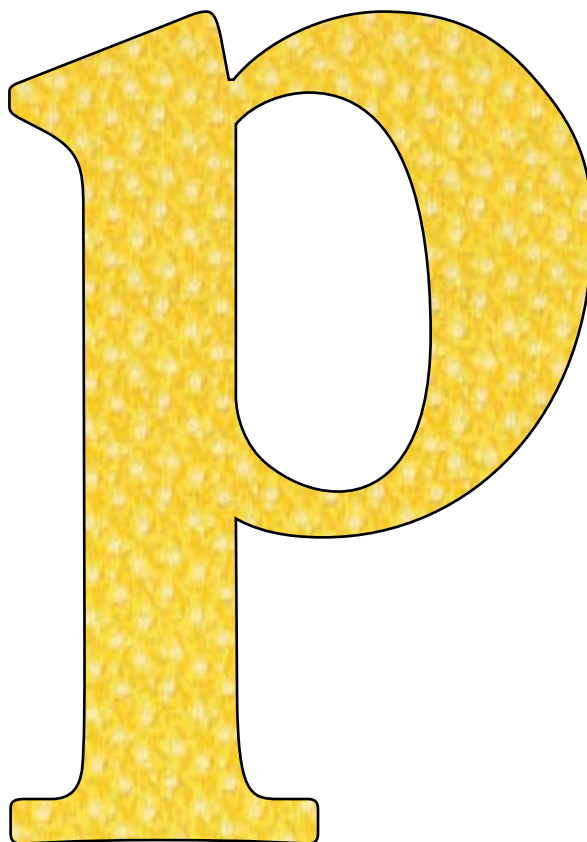
Dessa forma, Paulo Freire fala de educação como conscientização, reflexão rigorosa sobre a realidade em que se vive, com o entrelaçamento das linguagens e suas respectivas lógicas epistêmicas, evidenciando os focos a serem problematizados pelo grupo, instigando o debate e constituindo uma rede de significados.

Nesse contexto, segundo Dantas (2010), o Círculo de Cultura constitui-se *locus* da vivência democrática, de formas de pensamentos, experiências, linguagens e de vida, que possibilita o estabelecimento de condições efetivas para a democracia de expressões, de pensamentos e de lógicas com base no respeito às diferenças e no incentivo à participação em uma dinâmica que lança o sujeito ao debate, focando os problemas comuns.

Referências

- DANTAS, V. L. A. **Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza**. 2010. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Diálogo com a experiência







Gilberto
Jardim '12

Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas cirandas da vida em fortaleza

Este estudo é fruto da caminhada de homens, mulheres, jovens e crianças que compõem as rodas das Cirandas da Vida¹ e da nossa inquietude que, ante uma proposta que parte da iniciativa de atores e atrizes populares, insere-se no contexto de uma gestão pública municipal, buscando fazer o movimento dialético de desvelar o mundo, com base na ação-reflexão-ação.

Neste sentido, formulamos a questão geradora deste projeto de pesquisa – que realiza um estudo sobre a experiência das Cirandas da Vida em Fortaleza-CE: *como poderíamos ler o dialogismo e a arte na gestão em saúde, buscando a perspectiva popular*

Com o protagonismo dos atores dos movimentos e práticas que a fazem a ANEPS em Fortaleza e o apoio da gestão municipal de saúde, as Cirandas foram lançadas em 2005 com a intenção de se constituírem um espaço de interação e interlocução dos diversos atores institucionais e comunitários na formulação de políticas sociais que interferem e atuam na produção de saúde visando a direcionar as políticas públicas municipais para uma democracia participativa, na perspectiva de estimular o protagonismo popular.

As Cirandas da Vida afirmam buscar trazer à cena o desafio de desenhar coletivamente uma proposta de educação popular que constitua um olhar multirreferencial na interface dos atores populares e institucionais, de modo a dialogar sobre ações coletivas de enfrentamento às situações-limite apontadas pela população, especialmente nas áreas de maior vulnerabilidade social de Fortaleza. As situações-limites no contexto das Cirandas da Vida são vistas como o lugar de se problematizar as transformações; aquelas que exigem

Vera Lúcia de A. Dantas

Médica, educadora popular, mestre em Saúde Pública- UECE, doutora em educação – UFC e atualmente coordenadora pedagógica do Sistema Municipal de Saúde Escola da SMS Fortaleza.

Angela Maria Bessa Linhares

Professora doutora do Programa de doutorado em Educação e do Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Ceará.

¹ Ação de educação permanente do Sistema Municipal de Saúde Escola de Fortaleza, que busca articular o princípio de comunidade junto à esfera institucional.

transformação no contexto local, por dificultarem a concretização dos sonhos, desejos e necessidades coletivas das populações.”

Ao situarem-se no campo da educação popular, apóiam uma formação política que constitui o concerto dialógico envolvendo o princípio de comunidade e a esfera institucional e, dessa forma, propõem que o poder analítico dos grupos e movimentos populares possa dialogar sobre ações compartilhadas o que inclui discussão, reflexão crítica e possibilidade de diálogo concreto.

A perspectiva popular a que nos referimos diz respeito ao olhar dos atores e atrizes dos movimentos populares como protagonistas de ações de transformação às situações-limite da sua realidade, na perspectiva da emancipação; de um popular que se tece na busca de superação da consciência ingênua rumo ao inédito viável: como inacabamento, formação permanente que se constitui em determinados princípios e se orienta por uma ética que busca a justiça, a solidariedade nas relações e nas políticas trazendo a tensão permanente entre ação política e o fortalecimento dos espaços organizativos que animam a luta popular em sua mediação com a esfera institucional. Buscamos o popular que, ao produzir atos-limite transformadores da realidade atualiza sua potência criativa.

Neste estudo, apresentamos a arte como espaço de criação – transcendência, capaz de produzir sentidos e sentimentos, e optamos por tomá-la como dimensão dos sujeitos que potencializa a dialogicidade capaz de realizar a suspensão crítica e criativa

onde se promove a reflexão das ações em saúde. Assim é que buscamos as situações vividas onde se favorece a escuta em rede da experiência coletiva tentando capturar o dialogismo trazido pela arte na gestão em saúde.

Esta tese nos desafiou a delinear um percurso, de ação-reflexão-ação sobre as Cirandas da Vida – onde atuamos, refletimos e intervimos coletivamente, na perspectiva de pensar gestão popular no contexto do Estado, com suas linguagens e caminhos singulares em saúde popular e, recortamos as esferas dialógicas da gestão popular em saúde nas quais nos movemos trazendo a arte também como linguagem, no contexto da gestão atual em saúde.

Para traçar esses caminhos, ousamos construir uma pesquisa-ação que cunhamos de *Ciranda de Aprendizagem e Pesquisa* em cuja abordagem multirreferencial envolvemos atores populares – os cirandeiros – que constituíram o grupo sujeito deste estudo, coautores e protagonistas da produção do conhecimento nessa vivência de práxis grupal fundamentada na Comunidade Ampliada de Pesquisa, Comunidade Ampliada de Pares, nos círculos de cultura e na arte.

O percurso também inclui os testemunhos e narrativas de vida como expressões de um saber coletivo carregado de historicidade, subjetividade e sentidos, incorporando a oralidade e potencializando a atualização temporal e espacial desses atores – sujeitos em seus discursos. Dessa forma a *Ciranda de Aprendizagem e Pesquisa* traz esse referencial buscando aprendizados

que se fundamentam na possibilidade de nos percebermos sujeitos que aprendem "desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber" (FREIRE, 2000, p. 24).

A proposta metodológica da *Ciranda de Aprendizagem e Pesquisa* está organizada em momentos não estanques e que podem acontecer simultaneamente ou em tempos diversos partindo da constituição do *grupo sujeito*. Os cirandeiros trouxeram em seus *relatos*, as experiências vividas que os referendaram a ocupar esse lugar, ensejando leituras sobre o território e os questionamentos sobre as trilhas que empreenderam nas Cirandas. Esses relatos e as *questões geradoras* levantadas por parte de cada um são relidos pelo grupo, que problematiza e produz reflexões e, por sua vez, suscitam a *escrita coletiva* constituída não apenas dos textos formais, mas também da produção de desenhos, músicas, textos teatrais, poemas e outros.

As *situações-limite* apontadas pela população, bem como os *atos-limite* (as superações propostas e vividas para transformar o que se detecta como situação-limite) foram base para os enfrentamentos do princípio de comunidade e a esfera institucional. Com estes movimentos, cria-se uma perspectiva de engendrar o *inédito-viável*.

As narrativas dos cirandeiros e cirandeiros desencadearam movimentos que, por sua vez, configuraram sinfonias por onde as Cirandas da Vida marcaram sua

passagem nas diversas regiões da cidade, junto aos seus atores protagonistas gerando atos-limite, potentes em seu poder de transformação, que se entrelaçam e se intercambiam em um movimento circular como as cirandas e, ao mesmo tempo, complexo como a própria vida.

As sinfonias trazem, harmonias e contrapontos, como espaço polifônico do dizer das culturas humanas e também revelam desafios. Um deles é o de se constituir na gestão em saúde um caminho de intersectorialidade, capaz de comportar a perspectiva popular onde a arte se apresenta como potência e devir social.

Este artigo se constitui a partir de uma dessas sinfonias que teve os jovens em situação de conflito com a lei como protagonistas, buscando desvelar caminhos de inclusão na vivência com a juventude vida loka.

O rap como narrativa da realidade de jovens em conflito com a lei

As Cirandas, em suas trilhas musicais, constituem novos percursos e outros arranjos sinfônicos expressos na batida marcante do *rap*, trazendo para o centro da roda a problemática da juventude envolvida com o crime, com a exploração sexual, introduzida na Ciranda de Aprendizagem e Pesquisa com a fala do cirandeiro Thyago, o mais jovem dos cirandeiros pesquisadores. Advindo do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua do Ceará (MNMMRCE) e da região do Grande Lagamar, ele inicia seu relato:

Olha a Fortaleza Bela
Nesse imenso arquipélago
De bairros e favelas
Área de contradições
É a regional II
Onde porções de riquezas
São cercadas por bolsões de pobreza
Vocês tirem a prova,
Mas eu tenho certeza.

A fala musical do cirandeiro contextualiza o cenário onde se delineia a sinfonia que nos propomos agora analisar. O Grande Lagamar é um território, que, perante um contexto de dificuldades sociais, ousa se reconhecer como “uma comunidade de luta” elaborando suas estratégias de luta e resistência, no sentido do fortalecimento da organização popular, protagonizada inicialmente pelas mulheres.

Nesse território, a questão da violência, para os jovens, surge de forma bastante contundente. Nos aprofundamentos que se seguiram às primeiras rodas das Cirandas, apontou-se a necessidade coletiva de constituir atos-limite para um grupo de jovens em grave situação de vulnerabilidade social, como é o caso dos jovens em situação de conflito com a lei e dos adolescentes e jovens em situação de exploração sexual.

Para o cirandeiro Thyago,

As Cirandas da Vida na SER II se realizam em um cenário marcado pelas lutas sociais, pela moradia e resistência e no passado pela luta da sobrevivência. Por parte da juventude, nesses tempos atuais, particularmente para mim, palco melhor não existiria em tal regional. Tal palco é chamado de Grande Lagamar, comunidade esta que se aglomera nos bairros do Pio XII, Aerolândia, Alto da Balança, São João do Tauape e Lagamar, que surge já oriundo da luta de resistência e sobrevivência das famílias vítimas da seca, que foram morar às margens do riacho Tauape.

Os grupos de juventude apontam, mais fortemente, a violência do acesso aos direitos básicos de cidadania, que se expressam no tráfico de drogas e desaguam na discriminação e no cerco de negações conhecido como “mundo dos jovens em conflito com a lei”.

Neste contexto as Cirandas encontram, por intermédio do cirandeiro Thyago, o MNMMRCE que constitui o grande parceiro para os movimentos que compõem essa sinfonia.



Ao trazermos à cena a questão da juventude e seu envolvimento com a violência, referendamos o relatório final do projeto Centro de Defesa Técnico-Jurídico de Adolescentes em Conflito com a Lei (INSTITUTO..., 2003), que aponta o nível alarmante de violência institucional contra crianças e adolescentes, o que exige uma política pública bem mais eficaz para eliminar ou, ao menos, no primeiro momento, atenuar as práticas autoritárias contra essa parcela da população.

Neste contexto as Cirandas encontram, por intermédio do cirandeiro Thyago, o MNMMRCE que constitui o grande parceiro para os movimentos que compõem essa sinfonia.

O MNMMRCE trabalha com esses jovens através de alguns projetos e ações. Um deles é o “Minha História, Minha Vida” que é na verdade um acompanhamento a esses jovens através de visitas domiciliares, diálogos com cada jovem que a gente faz semanalmente e às vezes até diariamente. Aqueles em que a situação está mais grave, que estão no assalto direto e que não estão sendo acompanhados por nenhum projeto, a gente vai quase que diariamente. Vamos discutindo com esses jovens a situação em que se encontram e buscando encaminhamentos para escolas, cursos profissionalizantes, documentos, acesso à saúde para o jovem e para a família.

Desse relato é possível apreender o quanto (apesar dos diversos projetos institucionais apregoados pelo Estado brasileiro) essa parcela da juventude ainda se encontra

desassistida. Por outro lado, revela a potência dos movimentos locais na proposição de ações que incorporam outras dimensões como o compromisso vivido e assumido pelos jovens e o sentido de pertença à comunidade onde os jovens se inserem e que é elaborado no correr do percurso educativo:

Todos nós, jovens, somos da comunidade. Ali nascemos e crescemos e, portanto, temos o compromisso com a transformação da realidade em que vive a nossa juventude e em consequência, da nossa comunidade. Isso tem facilitado a nossa aproximação e o diálogo com esses jovens, pois, quando estão em dificuldades recorrem a nós para ajudá-los. Muitas vezes somos nós que buscamos apoio jurídico. Aqueles que estão em medida sócio-educativa ou na justiça, vamos acompanhando o andamento dos processos, das audiências, às vezes temos de acompanhá-los à delegacia. Somos, na prática, seus advogados.

O relato que acabamos de transcrever nos faz refletir sobre a exclusão social no campo da educação e a necessidade de repensar os critérios de inclusão. Aqueles que pensam a formação acadêmica como caminho de transformação social, que pensam a formação articulada à solução dos problemas cotidianos do território em que vivem, não conseguem acessar a educação pública e, por outro lado, os que a acessam não conseguem, via de regra, realizar esse percurso de inserção nos contextos da vida no território.

Ao mesmo tempo, podemos dizer que há certa ausência das políticas públicas no

âmbito dos territórios e os movimentos populares realizam uma ação que, em grande medida, deveria ser do Estado. Ouçamos a fala do cirandeiro:

Os projetos até hoje não têm apoio institucional direto. Quem milita nesse campo, vai trabalhar em outro lugar para sobreviver e bancar a estrutura mínima das ações: passagens, aluguel de espaço, entre outros.

Assim é que, apoiados por um movimento de juventude, os primeiros movimentos das Cirandas trouxeram para a roda esses jovens, em uma configuração primeira das trilhas das Cirandas no território. Vejamos os relatos:

Foi com base nessa experiência do movimento e na sua inserção com esses jovens que as Cirandas, trouxeram esses jovens para serem escutados pelos adultos, lideranças da nossa comunidade e os bacanas (pessoas do poder público). Naquele encontro, pela primeira vez nós tínhamos mais adolescentes, crianças e jovens do que adultos e, mais ainda, uma parcela da juventude que durante todo o processo de construção e luta da comunidade sempre foi deixada de lado, a juventude vida loka. A partir dessa participação eles reconfiguraram o conceito de violência até então entendido pela comunidade e pelos bacanas apenas como o da violência do senso comum que é o do jovem que assalta e que a solução é o aumento da muralha policial que nos rodeia (grifo nosso).

A participação dos jovens que possuem envolvimento direto com a violência trouxe um olhar diferenciado, sobre a questão. Na fala do cirandeiro se explicita a potência desses jovens que hoje protagonizam ações que se voltam para o mundo da criminalidade. Compondo esse cenário discursivo, estão, por um lado, a óptica da segurança pública trazida para as rodas das Cirandas pelas lideranças comunitárias mais tradicionais e, por outro, a visão de um grupo de jovens em estado de exclusão social. Vejamos:

Naquele exercício das rodas, tive a certeza de que não só no Lagamar, mas em qualquer periferia existe uma parcela de sujeitos que discutem a sua realidade social de outra forma e externam também de forma diferente. Temos ainda as lideranças de associações, que em sua maioria vivem de representação, de atos externos também, reuniões... Temos as lideranças tidas como negativas, que os próprios moradores e a sociedade preferem ignorar tanto que os cursos, projetos e até a escola são formatados para os meninos bonzinhos e não para os vida loka, para os sujeitos e os jovens questionadores, que irão nos colocar à prova em sua vivência.

A falta do trabalho, ainda uma vez, foi a principal dificuldade (situação-limite) apontada pelos jovens: para eles, a ausência de oportunidades de profissionalização, o 'falseado' acesso à escola, como dizem, a inexistência de áreas de lazer e a violência policial ensejam uma reação em cadeia e ocasionam a organização dos jovens em níveis correspondentes de violência.

A briga de gangues também aparece como imagem significativa, influenciada por vivências que se iniciam com rivalidades e, por percorrerem as “margens”, como eles dizem, resultam por tocar o “mundo do crime”, das “paradas”.

Nesse percurso, a arte oferta motes, revela olhares diversos, descortina trilhas, maapeando e desvelando a violência vivida no território. Dessa forma, se apresenta como potência de expressão e narrativa juvenil, especialmente por meio do teatro e do *rap*.

A linguagem teatral trouxe imagens e histórias revelando, de modo crescentemente grave, cenas de assaltos, violência policial, doméstica e sexual. O *rap*, por sua vez, mostrou sua potência como crônica social. Despertando o interesse e o respeito dos participantes, expõe em “musicalidade, ritmo e letra um conteúdo social verdadeiro; com uma imagética rica, aborda a comunidade de modo criativo e situa o político em todos os espaços da vida da juventude da periferia.” (DANTAS et al., 2007).

Outras questões surgem e valores éticos são trabalhados e contextualizados nas lutas do território – um deles é a dimensão do preconceito que se mescla à exclusão social:

As pessoas têm medo de vir ao Lagamar. Na visão da classe média, na periferia só tem bandido e marginal. Na realidade somos sobreviventes de uma selva que cada dia que passa, busca nos manter em nossas favelas como faziam no apartheid. A diferença é que na África usavam cercas e aqui

usam a muralha da PM para nos lembrar que não podemos subir para Aldeota. Que o nosso lugar deve ser sempre o Lagamar e a violência que aqui se produz tem que ficar aqui.

Como vemos, os jovens destacam as múltiplas dimensões da violência sob a óptica da exclusão social: o não-acesso às políticas públicas de saúde, educação, trabalho, moradia etc. Relacionando também as questões do “sentimento”, tais como desamor dos adultos, ganância e exploração dos “barões”, junto às suas análises mais amplas, como a ausência de políticas de trabalho e renda.

Os enfrentamentos propostos quase sempre buscam as formas culturais de se expressar, compreender e se relacionar com o mundo do bairro e a sociedade maior. As experiências com arte aparecem, sob o olhar do jovem, como grandes oportunidades: o *hip-hop*, os grupos de teatro e dança, o esporte, entre outras.

A partir do diálogo das Cirandas da Vida com o MNMMRCE, foi feito um processo de escuta com os atores que dele fazem parte. Uma das coisas fortes é que o grafite e o rap são duas linguagens que aglutinam esses jovens e que a oportunidade de acesso à profissionalização é uma das estratégias de superação ao envolvimento com o crime, que atualmente é o único espaço onde eles têm oportunidade, porque não se necessita ter 2º grau e nem ter boa aparência e sim ser malandro, articulado e acima de tudo não ser viciado em crack.

Como observa o cirandeiro Thyago, o grafite e o *rap*, bem como a profissionalização, aglutinam os jovens e funcionam como estratégias educativas para a superação do crime e do que se inscreve como práticas de juventude *vida loka*.

Na realidade, a violência ou a paz são formulações que acontecem em um universo relacional, mas têm sua base. Assim como se trabalham políticas afirmativas, se parece dever trabalhar-se com o aspecto propositivo da cultura de paz, ganhando espaços novos de reflexão-ação e não apenas desconstruindo práticas, parece oportuno trabalhar com a ideia de *cultura de paz* – assim, se admitem aspectos estruturais, e não se deixa de lidar com uma dimensão relacional (a que é constituída na relação com o Outro). Há que se reconceituar a palavra paz, muitas vezes deteriorada ao longo da história, como algo conveniente ao poder e aos que estão acumulando as riquezas sociais.

No atual estágio de globalização, além dos fatores econômicos, é preciso dar visibilidade aos processos de exclusão, lutar contra eles e aperceber-se de que há aspectos mais amplos da necessidade social de justiça, como a afirmação da cultura de paz, a afrodescendência, a questão de gênero, da agroecologia, espiritualidade, das juventudes, entre outros, que envolvem dimensões subjetivas junto às da economia.

A juventude local (do Lagamar) parecia partir da ideia de se atuar de modo

propositivo, com aproveitamento de espaços-tempos nas comunidades. Com relação à dificuldade de acesso ao lazer, por exemplo, foi articulada – com a Assessoria de Esporte e Lazer da SER II – a estruturação de um projeto em que as quadras das escolas públicas municipais do Grande Lagamar serão cenário de práticas esportivas, cuja forma e modo de agir serão definidos pelo conjunto dos adolescentes e jovens que protagonizaram o processo.

Em relato e estudo grupal sobre violência e juventudes, pudemos pensar:

[...] os enfrentamentos tentam fazer reviver a esfera sistêmica, alargando o dialogismo vivido nos grupos intergeracionais, agora junto à esfera institucional. Contudo, como manter vivo o princípio de comunidade, em meio à hierarquização e fragmentação dos trabalhos dos serviços públicos? como deixar claro

que não se trata de “fazer pelo estado”, mas fazer com que a esfera sistêmica possa dispor do poder analítico dos movimentos sociais, da riqueza de sua experiência e intervenções, de sua construção de saberes múltiplos e do conhecimento da cultura na qual se inserem? (DANTAS et al., 2007).

Thiago continua refletindo e questionando os entrelaçamentos da esfera sistêmica com a atuação das Cirandas:

[...] Outra situação que nós percebemos foi a relação que se estabelecia entre os sujeitos

Contudo, como manter vivo o princípio de comunidade, em meio à hierarquização e fragmentação dos trabalhos dos serviços públicos?

institucionais e comunitários na construção das parcerias. Uma das estratégias que estamos tentando consolidar coletivamente é a criação de uma rede articulando os diversos projetos, ações e serviços públicos, tanto comunitários quanto institucionais, para garantir o atendimento integrado aos adolescentes e jovens em situação de drogadição, em conflito com a lei... Bem como as suas famílias. Isso, porém, está sendo muito difícil, pois as pessoas preferem fazer de conta que o problema não existe ou buscar resolvê-lo sob a ótica da segurança pública, melhor dizendo, policial. Os poderes públicos preferem excluir o problema do que enfrentá-lo chamando os jovens para construir juntos.

A exploração sexual de meninos e meninas surge, nas rodas das Cirandas – pelo que pudemos ver nesta pesquisa –, intimamente vinculada à drogadição, especialmente o *crack*. Em seu relato, o cirandeiro Thyago problematiza a questão com a experiência do MNMMRCE.

Outro projeto é o Flor de Lis que é o acompanhamento e encaminhamento das meninas que estão sendo exploradas sexualmente. A gente faz inicialmente uma abordagem noturna identificando quem são estas meninas e em que áreas da comunidade vivem. Então, buscamos encaminhá-las para as políticas e setores que podem ajudar como CAPS, Conselho Tutelar... Esses projetos surgem das necessidades da comunidade, que não possuem nenhuma instituição ou projeto que os acompanhe ou

os orientem (aos jovens) e acima de tudo que os vejam não pela droga que fumam ou pelo artigo que respondem perante a justiça e sim por que os enxergamos como jovens humanos como eu fui e sou.

A roda da Ciranda desafiava: como realizar atos-limite que alcançassem a escola, espaço privilegiado de promoção da vida, na instauração do diálogo entre estudantes e comunidade?

[...] na SER II estamos trabalhando o foco dessa juventude vida loka na perspectiva de que eles participem da construção das políticas. O projeto “craques só de bola” foi organizado numa parceria das cirandas com a CUFA e está trazendo para dentro da escola os jovens que foram expulsos dela – porque a grande maioria dos jovens que estão fora da escola foram expulsos por ela.

O UNICEF, por exemplo, afirma tratar a violência nas escolas sob a perspectiva da garantia de direitos e de qualidade da educação. Podemos perguntar: o que significa ver as escolas, serviços de saúde, assistência social, conselhos tutelares e outros mecanismos e instituições como “agentes protetores”, ou seja, que desempenham um papel estratégico na defesa dos direitos das crianças e adolescentes?

Da narrativa do cirandeiro, é possível apreender a imensa dificuldade de reconhecimento, nas instituições públicas, da atuação da juventude. A visão de participação popular e do princípio da comunidade como massa de mobilização (instrumentalizadora e redutora) ainda prepondera, como se pode ver:

[...] Outra ação que estamos tentando realizar que é a oficina de Acolhimento ao Adolescente e que foi construído com as entidades que trabalham com esses jovens dos quais estamos falando, ainda não iniciou porque as unidades de saúde que ficaram de enviar cada uma um profissional nunca encontrou tempo para isso. Só nos reconhecem quando se trata de mobilizar a comunidade. Mas, não nos reconhecem como porta voz de uma política pública, no caso as Cirandas.

Assim, o cirandeiro-pesquisador formula as suas perguntas de pesquisa que mais aprofundam o que se levanta como reflexão sobre o que temos vivido:

como construir ações concretas com a juventude do Grande Lagamar a partir da interação entre as políticas existentes sobre juventudes? Como reconhecer (identificar) a ação de lideranças juvenis envolvidas com a criminalidade, potencializando a construção de projetos de vida cidadã? Como viabilizar a construção de políticas de promoção da vida com jovens do Lagamar, a partir das linguagens presentes no cotidiano juvenil?

As inquietações do cirandeiro são aprofundadas na Ciranda de Aprendizagem e Pesquisa, onde a problematização iniciada no território delinea possibilidades de elaboração de atos-limites que trazem a arte como dimensão nucleadora:

Como convivemos cotidianamente com essa rapaziada, percebemos que as músicas

como a dos Racionais e MC's são muito presentes no seu dia a dia. Essa identificação não apenas com o estilo do rap enquanto musicalidade, mas com esses grupos, está no fato de que eles vivenciam a mesma realidade que os nossos jovens vivenciam: a violência policial, o preconceito, as drogas, a falta de oportunidades e falam disso em sua música. Assim eles se vêem na música, principalmente quando estas falam da família. Daí a gente viu a riqueza do rap pela possibilidade de discutir a história, a realidade das juventudes.

Pode-se ver como em sua narrativa o cirandeiro revela o potencial crítico da problematização vivida por meio das Cirandas, e como a vivência da arte amplia a visão sobre a realidade:

Antes eles enxergavam as músicas como apologias às coisas que estavam fazendo: ao crime, às drogas. Quando passamos a discutir com eles as letras e a própria forma de viver desses grupos (Racionais, MC's) que também estão na correria para mudar as suas comunidades, eles passaram a refletir sobre a sua própria realidade e aí começaram a se aproximar da realidade do hip hop, que é um movimento que contribui para a organização dessa parcela da juventude a partir de quatro elementos: o rap, o grafite, o break e o DJ, muito embora os três primeiros estejam mais presentes na nossa realidade, porque o quarto já exige mais recursos.

Dessa fala podemos apreender como os jovens partem da dimensão da arte presente

Como reconhecer (identificar) a ação de lideranças juvenis envolvidas com a criminalidade, potencializando a construção de projetos de vida cidadã? Como viabilizar a construção de políticas de promoção da vida com jovens do Lagamar, a partir das linguagens presentes no cotidiano juvenil?



Foto: Fora do Eixo

no cotidiano e, com base nela, buscam ampliar visões, construir novos sentidos, além de apontar possibilidades de organização. Nesse percurso, o grafite representa um marco e o cirandeiro nos revela o porquê:

quanto ao grafitti eles se identificam inicialmente porque, em sua maioria, eram pixadores. Pixar pra eles significava deixar sua marca nos espaços públicos; dizer algo que estava á margem dos outros lugares de dizer e demarcar territórios.

Canclini (1997), fala do grafite como “uma escritura territorial da cidade, destinada a afirmar a presença e até a posse sobre um bairro”. Segundo Canclini, as marcas do grafite expressam as lutas pelo controle do espaço, as referências estéticas, políticas, ou mesmo sexuais mediante as marcas próprias e modificações dos grafites de outros, manifestando, assim, um estilo, um modo de viver e de pensar, que se contrapõe aos circuitos publicitários comerciais, políticos ou dos *mass media*.

Ainda segundo o autor, o grafite acen-tua o território, e parece desestruturar as

coleções de bens materiais e simbólicos. A relação de propriedade com os territórios relativiza-se em práticas recentes, que parecem expressar a desarticulação entre o percebido nas cidades e na cultura política.

Na fala do cirandeiro Thyago, é possível apreender esses significados para as ações de pixação. Segundo ele, o grafite representa um momento fundamental para a juventude da periferia; como chega para ela vinculado ao movimento *hip hop*, representa a possibilidade de expressar criticamente a realidade.

Na pixação que se fazia na cidade a gente queria marcar território entre as gangues, entre as facções. Era um movimento de nós pra nós. Não tinha esse cunho marcadamente político. Já o grafite é um movimento dos jovens para a sociedade. Enquanto os traços da pixação só são entendidos entre os pares, sejam eles aliados ou rivais, no grafite as mensagens são claras. O código não é mais restrito só a quem é grafiteiro e representa a possibilidade desses jovens se comunicarem com a sociedade e expressarem suas leituras críticas da realidade.

Thiago, por sua vez, observa como a releitura dos signos do grafite (a “problematização” do que foi exposto como grafite) realiza uma espécie de aproximação entre os que atuam junto às juventudes e, também, ensejam que estes jovens sejam escutados de outra forma. O próprio estranhamento do grafite não utilizar signos verbais funciona de modo a dizer o que a fala esconderia? E as paredes seriam o Outro a quem interessa dizer algo:

Percebemos como essa linguagem podia nos aproximar desses jovens e ao mesmo tempo ajudá-los a refletir sobre a realidade, trazendo outra forma de expressão que não a linguagem falada. Sabemos que muitas vezes não há espaço na sociedade para ouvir as falas, narrativas dos jovens, enquanto que o grafite é uma linguagem que não precisa de autorizações ou platéias e sim de apenas uma parede onde as pessoas ao passarem olham e refletem sobre as mensagens deixadas ali pelo o artista. Por isso o movimento resolveu trabalhar com os jovens em forma de oficina a linguagem do grafite, onde buscamos problematizar com eles. “Medidas sócio-educativas: que nóia é essa?” foi o nome que demos e que resultou na construção de uma cartilha em parceria com o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - CEDECA-CE retratando, a partir da vivência deles, os procedimentos

O próprio estranhamento do grafite não utilizar signos verbais funciona de modo a dizer o que a fala esconderia? E as paredes seriam o Outro a quem interessa dizer algo:

que passam os adolescentes em situação de conflito com a lei.

Mais uma vez, tendo como ponto de partida a experiência do MNMMRCE, os atos-limite consistiram de oficinas de grafite e aerografia (um aprofundamento do grafite como técnica). Thyago explicita as razões das escolhas feitas e mostra as interfaces e parcerias constituídas:

A partir daí foram se estruturando oficinas de grafite e uma de aerografia, como uma estratégia para organizar esses jovens e, partindo deste processo, problematizar com eles as realidades vivenciadas. A escolha de se ter uma oficina de aerografia foi por conta da questão do profissional. No Lagamar, como tem rivalidades, dividimos a oficina em dois lados. Em um dos lados, nós trazíamos a técnica da aerografia, que é na realidade a profissionalização do grafite, na perspectiva de montar um atelier onde as camisas produzidas na oficina seriam colocadas à venda para comercialização na própria comunidade, trazendo assim as referências da economia solidária.

Aqui podemos apreender um aspecto que diferencia fundamentalmente as propostas que nascem na perspectiva comunitária. Enquanto as iniciativas do Estado trazem em si a fragmentação, as redes comunitárias edificam pontes entre as várias potencialidades locais que se complementam, se ajudam e se fortalecem.

O relato do cirandeiro deixa clara a perspectiva da inclusão, no processo, também daqueles que não estão prontos para esse momento mais aprofundado da técnica do grafite, que se está a chamar de aerografia:

Já a oficina de grafite veio para trabalharmos com os jovens que eram mais envolvidos com o consumo das drogas e muitos possuíam um nível de escolaridade mais baixa e sentíamos a necessidade de se ter uma linguagem não para a geração de renda e sim para problematizar com eles a realidade que eles vivenciavam naquele momento e principalmente para expor nos muros das avenidas que perpassam e cruzam a comunidade.

A proposta pedagógica se revela na fala do cirandeiro, em consonância com os princípios educativos defendidos por Freire (2003, p. 203), como processo educativo que “aumente e amplifique o horizonte de entendimento crítico das pessoas”, que esteja dedicado à liberdade e não à doutrinação e que lhes pudesse fazer retomar a esperança de conhecer e transformar a sua realidade.

A fala do cirandeiro é reveladora dessa perspectiva:

a nossa preocupação é que a técnica não fosse trabalhada desvinculada das situações presentes no cotidiano da vida. Que a formação humana dialogasse constantemente com a técnica e os contextos vivenciados pelos jovens.

Da narrativa do cirandeiro, podemos perceber as diferenças entre a proposta pedagógica trazida pelas Cirandas e o MNMMRCE, e aquela outra propositura pautada pelas políticas públicas para esses jovens. Ouçamos o cirandeiro:

Naquele momento decidimos procurar as políticas que trabalham com esses jovens no território tais como a saúde, educação e a coordenadoria das medidas sócio-educativas da FUNCI, por entender que precisávamos de apoio institucional para as questões que iriam surgir no processo. Ao iniciarmos esse diálogo percebemos que as falas sempre giravam em torno de uma formação técnica separada da formação humana e que mesmo quando esta era sugerida, sempre trazia na sua proposta um processo de receber informações e não de se construir com eles.

O círculo de cultura brincante como cena dramática da exploração sexual de crianças e adolescentes

Na Ciranda de Aprendizagem e Pesquisa, o cirandeiro relata como buscaram a superação de situações-limite e como procuraram articular experiências de várias naturezas. Dessa forma é que trazem para a roda a cirandeira Lúcia, advinda das CEBs e que há mais de dez anos ajudava a arquitetar o trabalho do espaço cultural Frei Tito de Alencar- ESCUTA, na região do Pici – SER III. Em seu relato, a cirandeira reconstitui o processo vivido naquela região, cuja referência maior foi a experiência vivida pelo ESCUTA.

A região do Pici representa um conglomerado de bairros na III Região Administrativa de Fortaleza, que envolvem o Planalto Pici, Antônio Bezerra, Quintino Cunha, Bela Vista, João XXIII, Rodolfo Teófilo, Henrique Jorge, entre outros. Surgem durante a Segunda Guerra Mundial, quando a área foi ocupada pelos ianques para a construção de uma base aérea, que depois foi abandonada e passou a ser ocupada com pequenos sítios.

Ao reportar-se à questão da violência apontada como situação-limite, relata Lúcia:

A partir das oficinas temáticas foram pensados atos limite e o Escuta, enquanto grupo protagonista desses atos, envolveu-se com o Fórum de Enfrentamento à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Só que do Fórum não foi tirada nenhuma proposta concreta e aí nos perguntávamos: Para que o Fórum? Que ações concretas poderiam mudar a violência com crianças e adolescentes? Há na comunidade do Pici o Gargalo da Garganta: um gueto de exploração sexual, droga e roubo. Ali se falam das Pedreiras², Pedritas³ e Pedrinhas⁴, meninas de 12 a 14 anos que preparam fumo, pedra, vendem e são exploradas sexualmente. Chegaram nas Pedreiras umas doze famílias com caixas e tábuas e ali virou boca de fumo, foco que movimentava a ação do tráfico. Começamos a nos articular, organizar encontros para ver o que poderíamos fazer.

² Pedreiras é um lugar onde vivem famílias que moravam embaixo do viaduto do bairro Antônio Bezerra.

³ Meninas que vendem *crack*.

⁴ Meninas que usam *crack*.

Na perspectiva de constituir atos-limite, foram estruturados círculos de cultura. Estes foram inspirados nos Círculos de Cultura Brincante, experiência que o ESCUTA já desenvolvia há cinco anos e que era protagonizado por jovens do grupo. Sobre esses círculos de cultura, o cirandeiro Paulo (que também era do ESCUTA e que veio posteriormente substituir a cirandeira Lúcia na condução das Cirandas) relata:

Partindo de alguns problemas percebidos na comunidade, juntávamos o ESCUTA e a comunidade para que, em um primeiro momento, as pessoas falassem livremente sobre o tema em questão e as relações com a realidade vivenciada pelas pessoas que ali estavam. Com base nos relatos o grupo de atores do ESCUTA, que realizava o Círculo de Cultura Brincante⁵, preparava uma esquete teatral, agora incluindo esses relatos e falas das pessoas e passavam a circular nas escolas e nas ruas da comunidade, em uma ação que chamávamos de rodas de rua. Ali se problematizava a questão e se parava o espetáculo para ouvir da platéia sua opinião sobre como a questão se apresentava na comunidade e também suas sugestões para o enfrentamento do problema. O grupo sistematizava as questões surgidas a partir das rodas de rua e de acordo com as propostas apontadas como caminhos para enfrentar o problema, convidava pessoas ou setores que deveriam se responsabilizar por esses enfrentamentos.

⁵ Círculo de cultura brincante.

Retomando a fala da cirandeira Lúcia, reconstituímos os círculos de cultura, agora problematizando a violência, como situação que necessitava ser enfrentada no contexto do território pela ação protagonista de seus atores locais e das redes sociais.

Na Ciranda de Aprendizagem e Pesquisa, a cirandeira detalha as singularidades do processo de problematização vivido e que articulou o ESCUTA à reflexão-ação em saúde no Pici. Observemos como a unidade de saúde era vista como distante (e lugar de morte) pela população. Vemos aqui como a voz da população era silenciada no espaço da Unidade de Saúde e como a perspectiva popular passa a intervir nessa relação:

Inicialmente tivemos esses grupos como informantes. Depois fomos a campo ver onde estão os sinais de vida e os sinais de morte, como as chamas do palito de fósforo acesa e apagada, que era uma dinâmica que usávamos nas CEB's. Nesse processo, a escola foi apontada ao mesmo tempo como um espaço de vida e de morte. O Centro de Cidadania César Calls com escola, Centro de Referência de Assistência Social - CRAS e unidade de saúde também foi apontado como espaço de morte. As crianças e adolescentes foram partícipes desse processo e as últimas fizeram o mapa com o próprio grupo dos guetos.

A experiência do ESCUTA, mediada pela arte, como estamos a ver (os Círculos de Cultura Brincantes tinham o teatro como linguagem fundamental), portanto, soma-se

à experiência do MNMMRCE para a ampliação da perspectiva dos jovens envolvidos nas oficinas de grafite e aerografia.

Outro aspecto fundamental da produção dessa sinfonia diz respeito à forma como foram definidos os facilitadores do processo. Os cirandeiros buscaram a potencialização de atores locais, mais especificamente aqueles que já tinham alguma atuação junto a esses jovens.

Uma das dificuldades que precisávamos enfrentar era a escolha dos facilitadores. Assim, a escolha partiu da história de vida que cada um trazia e que era a mesma das gangues, da violência policial, da ausência de oportunidades... E de como eles superaram esse universo que conspirava para que eles hoje estivessem em estatísticas de jovem mortos pela violência ou hóspede do sistema penitenciário.

As parcerias para a superação dos poucos recursos financeiros de que as Cirandas dispunham (apenas horas aula para os facilitadores e o material para a parte técnica da oficina) foram estabelecidas de forma diferenciada em cada território, mas com o protagonismo dos próprios facilitadores com base em sua inserção no território.

O relato do cirandeiro sobre o processo realça alguns questionamentos iniciais sobre a omissão do Estado na constituição das propostas e de como o princípio de comunidade termina por suprir, à sua forma, as lacunas deixadas pela esfera institucional.

A questão da infra-estrutura no tocante à alimentação não conseguimos construir; eu acredito que não conseguimos sensibilizar

as outras políticas para a importância deste processo e que o envolvimento não era apenas ceder alguns lanches e sim o envolvimento direto das pessoas da gestão no processo, e como pra gente do Movimento não tem tempo ruim, então nós mesmos fomos bancando a estrutura do lanche.

O processo envolveu cerca de setenta jovens dos quatro territórios e foi acompanhado ao mesmo tempo pelos cirandeiros Thyago e Paulo. Este último relata no encontro temático da Ciranda de Aprendizagem e Pesquisa:

Nas comunidades do Pio XII e Alto da Balança fizemos caminhadas pelo território. Andar pelas ruas, ouvir o linguajar, os sons de músicas que saem das casas, os pontos chaves do território onde se dá o tráfico, onde está o forró, os conflitos entre os grupos, sentar nas calçadas com alguns dos meninos. Conhecer os micro-territórios do Lagamar e suas especificidades, as barreiras. Entender como funciona o dia a dia desse território, seus rituais, seus personagens para poder dialogar com eles.

À sua maneira, esses jovens cirandeiros parecem realizar um momento importante trabalhado por Freire nos círculos de cultura que ele denominava de *investigação do universo vocabular*, onde se buscava identificar palavras de uso corrente na vida dos grupos ou do território, que se constitui um momento fundamental para o estudo da realidade. Essa aproximação com a linguagem, com as singularidades nas formas de falar dos jovens e sua comunidade, de sua família,

propiciaria aos cirandeiros ampliar seu conhecimento acerca do universo dos jovens, criando condições de interagir no processo. Sigamos com o cirandeiro Paulo em seu detalhamento do processo metodológico:

Com os jovens partimos da apresentação do documentário, Falcão Meninos do Tráfico, seguido da problematização do que aquilo tinha a ver com a sua realidade. Um momento marcante dos círculos foi quando pedimos que mapeassem os sinais de vida e de morte no território e eles fizeram isso a partir de desenhos. Depois colocamos os desenhos no mapa. Alguns construíram dobraduras que aprenderam na FEBEM. Com base nos desenhos e nas falas dos meninos e meninas, na verdade, adolescente e jovens, percebemos que a palavra geradora para o grupo era “vida loka”. Alguns até a tinham tatuado no corpo. Então reapresentamos os desenhos e as falas deles em tarjetas e começamos a produzir com eles um desenho único que simbolizasse o que era para eles a vida loka. Os moradores e a igreja local ofertaram muros para que expusessem esse desenho como painel de grafite.

Este relato desvela a forma singular como o círculo de cultura se conforma na experiência e os universos que descortina sobre a realidade vivida desses jovens. Na verdade, a expressão geradora *vida loka* revela um *tema gerador geral* que para Freire deveria promover a integração do conhecimento e a transformação social, possibilitando a ampliação do conhecimento e a

compreensão dos jovens sobre sua realidade, na perspectiva de que possam intervir criticamente sobre ela. Assim, compreender o que para aqueles jovens significa *vida loka*, como a vivem, como se expressam, que sentidos dão a ela, parecia fundamental para problematizar a violência como situação-limite em cujo processo esses jovens ocupavam um lugar de centralidade.

Ao tematizar a *vida loka*, os cirandeiros também constituem uma forma particular de problematização que parte da realidade que cerca esses jovens em situação de conflito com a lei, buscando com eles a explicação para as situações-limite que estão a vivenciar e os possíveis atos-limites para transformar aquela realidade, pela ação desses jovens como *sujeitos práticos* no dizer de Freire que, ao se transformarem na ação de problematizar, passam a detectar novos problemas na sua realidade e assim sucessivamente sempre partindo da vivência, de experiências significativas.

O cirandeiro Thyago relata como se constituiu esse processo:

A partir dessa problematização trabalhamos com os jovens o que faltou em suas vidas que os levaram a ser “vida loka” e ao mesmo tempo apontavam a criação de espaços de lazer, oportunidades de profissionalização e de emprego como possibilidades para que, aqueles que estão na vida loka, saíssem superando a tentação de sobreviver com o dinheiro fácil que vem do tráfico. O que me marcou foi a consciência que eles tem de que estão nessa vida não

por uma opção e sim por ser o único espaço que lhe oferta ter visibilidade, respeito e a grana para viver.

A problematização da forma como foi arquitetada com as linguagens da arte parecia produzir uma escrita singular marcada por imagens refletindo o cotidiano e que elaboram novos símbolos e sentidos na constituição grupal. Vejamos como o cirandeiro Thyago segue seu relato do processo.

O mapeamento dos espaços de vida e de morte nos revelou que alguns espaços que para quem é de fora é morte como o caso do Forró para eles é a única alternativa de acesso ao lazer e algum tipo de cultura mesmo que não seja o conceito de cultura que temos. Revelou ainda que a escola para eles é um espaço de morte tanto por conta da violência que ocorre dentro delas quanto por conta da violência que elas praticam com ele.

A narrativa do cirandeiro desvela mais uma vez as contradições dos espaços públicos que deveriam contribuir com a inclusão desses jovens para que pudessem preparar sua inclusão na sociedade e que fortalecem a exclusão. Poder ler a realidade com base no olhar desses jovens, parecia aos cirandeiros uma oportunidade ímpar de pensar também a humanização; de rever os preconceitos que a sociedade nos ajuda a engendrar. E Thyago prossegue, revelando aspectos importantes que a problematização trouxe à tona:

Dessas vivências questões importantes surgiam: a família além da mãe muitas vezes eram os parceiros, onde as relações

de amizades são bastante fortes entre eles, algo interessante é que todos vêm com esses laços desde a infância pois todos se conheciam, algo marcante é você ver esses jovens que são rotulados pela mídia e pela sociedade da Aldeota como bandidos e monstros sem emoção e coração, ver um deles que é cadeirante por conta de alguns tiros que levou na vida do crime, ser carregado por outros jovens que aparentemente não teriam nenhuma obrigação de carregá-lo.

Nem idealizados, nem satanizados. Seres humanos que esperam ser compreendidos e acompanhados no duro aprendizado do jogo da vida. Demasiado transparentes, talvez não aprenderam, ainda, o jogo das máscaras. Não aprenderam a ocultar-se. Serão condenados por condutas que os adultos aprenderam a ocultar?

A fala do cirandeiro nos remete a Arroyo (2004), em sua reflexão sobre educandos de escolas públicas e o papel da mídia. Os diálogos do autor com esses adolescentes e jovens parecem revelar certa rebeldia contra as formas como são apresentados pelos meios de comunicação, e acrescentamos, também, profissionais da saúde e da educação. Parecem assim esperar que os vejamos de uma forma menos preconcebida.

No dizer de Arroyo (2004, p. 306),

Nem idealizados, nem satanizados. Seres humanos que esperam ser compreendidos e acompanhados no duro aprendizado do jogo da vida. Demasiado transparentes, talvez não aprenderam, ainda, o jogo das máscaras. Não aprenderam a ocultar-se. Serão condenados por condutas que os adultos aprenderam a ocultar?

Os cirandeiros também trazem em seus relatos os desafios enfrentados no trabalho com esses jovens:

Algumas vezes os encontros deixaram de acontecer por mortes de alguns dos meninos, acenos do pessoal do movimento de que o clima estava tenso, de que havia conflito na área. Durante os encontros os meninos entravam e saindo. Sabíamos que nessas saídas havia o consumo de drogas, mas não estávamos ali para trabalhar de forma repressiva. Os horários era outro problema, assim como a fome. Muitos chegavam mareados da noite virada, no forró, no barraco de uns e outros, virando bruxo, lombrado. Mantê-los até o fim exigia



foto: Fora do Eixo

atenção constante. Flexibilidade no que tínhamos programado. Falar pouco, trazer a música e não fazer muito movimento físico. Tínhamos que compreender até o silêncio.

A complexidade dos desafios a serem enfrentados nesse lidar com os jovens exigia dos cirandeiros um esforço além do que as Cirandas conseguiram arquitetar em seu processo formativo com os cirandeiros. O compromisso como educadores populares e militantes sociais, no entanto, parecia mantê-los firmes nesse exercício e o cotidiano forjava-lhes as táticas para manter vivo o processo na perspectiva de que se percebam, não como seres carentes, sobreviventes na selva do mundo globalizado, mas, como nos lembrava Arroyo (2004), sujeitos em seus direitos humanos.

Uma das questões que vimos seria importante foi a de que eles precisavam receber algum tipo de cuidado. Fizemos uma vivência de argila com o cirandeiro Edvan, onde eles passaram pelo banho com argila, com a respiração, com o sol e o mar. Percebemos que eles foram se permitindo serem tocados tanto pelo facilitador quanto uns com os outros. Outra coisa foi que eles depois comentaram como tiveram dificuldade de caminhar e respirar e associaram a questão das drogas e do fumo. Alguns até explicitaram que precisavam reduzir a quantidade.

Dessa forma, mais uma vez, a experiência popular aponta caminhos de superação

dos desafios cotidianos ao incorporar a dimensão do cuidado na perspectiva da integralidade. Do cuidado que parte de um olhar respeitoso sobre as marcas que nos revelam silenciamentos, marcas de sua condição social, no dizer de Arroyo (2004), de seu gênero, raça, etnia, classe, condição social, da exclusão, da fome. E nos perguntávamos: o que essa experiência nos ensina para a escuta às falas desses corpos?

Ao mesmo tempo, o cirandeiro aponta os aprendizados advindos desse processo que, no seu dizer, referendam a potência da arte nas linguagens do *grafite* e do *rap* como narrativas e problematização do cotidiano dos jovens em situação de conflito com a lei.

A valorização e inclusão das potencialidades da comunidade nos processos de organização e formação da juventude vida loka; A afirmação das linguagens

do *grafite* e do *rap* como narrativas desses jovens pois nelas eles se identificam e fazem parte do seu cotidiano; Apropriação da metodologia dos círculos de cultura por parte do MNMMRCE com metodologia problematizadora da realidade, a ser utilizada com esses jovens em nossas ações e projetos;

Para o cirandeiro algumas mudanças são perceptíveis. Trabalhando com tamanha complexidade e considerando os desafios expostos, alguns movimentos revelam potências; luzes que se anunciam de que vale a pena a lutar e investir na formação desses jovens.

Falar pouco, trazer a música e não fazer muito movimento físico. Tínhamos que compreender até o silêncio.

100

O caminho de emancipação trilhado por alguns jovens que participaram das vivências das Cirandas da Vida, como aqui podemos citar o jovem R., morador do Barroso II, que catava latinha na beira mar para sobreviver e hoje é instrutor de break em uma escola particular para vinte meninos e meninas, N. e A. ambas de quinze anos que estão produzindo camisas pintadas a própria mão e estão tentando buscar um curso de aerografia para se aperfeiçoarem na técnica. Tem ainda o P. que além de jovem, negro, morador de uma comunidade pobre e violenta optou em organizar esses jovens e fazer revolução através do hip hop possibilitando aos jovens dessa comunidade sonharem com um futuro melhor.

Com as potências também se desvelam os desafios, as contradições de uma sociedade desigual que também cerceia os sonhos de ser mais. As oportunidades de ingressar no trabalho formal esbarram por um lado no preconceito e por outro nas escassas ofertas de qualificação profissional destinadas a esse público. Ouçamos o que nos diz o cirandeiro:

Percebemos que, ao mesmo tempo em que, através do grafite, problematizamos com esses jovens a existência de outras possibilidades que não sejam o crime, o tráfico, a pista ou o sinal como forma de conseguirem ser vistos, vejo que estamos plantando com eles uma semente do sonho, embora muitas vezes a concretude desse sonho esbarre na ausência de estrutura. A visão deturpada que algumas políticas têm no tocante a profissionalização como uma estratégia de reinserção social desses jovens, é mascarada em um discurso que termina por trazer oficinas de arte e de esporte em vez de opções

de profissionalização que se encaixem no universo deles.

O cirandeiro Thyago aponta uma contradição importante no que diz respeito à arte. É que a oferta de vivências com arte pela esfera institucional substitui a possibilidade de acesso às políticas de geração de renda e qualificação profissional. Parece nos dizer que há um certo descaso desta esfera em relação a esse público no que diz respeito à profissionalização. Por que então as ofertas de oficinas de arte? O que estaria a nos dizer nas entrelinhas?

Outro fato é que na Fortaleza Bela os discursos sobre a juventude é que ela é diversa, mais infelizmente na prática das políticas públicas se cuida mais de uma juventude e da nossa que vive nas periferias os “vida lokas” essa só é lembrada para justificar os projetos e as captações de recursos. Aí quando os jovens deixam de frequentar os cursos vem aquele discurso: “Eles não querem nada tai, demos o curso para eles cadê que eles vêm? não tão interessados” quando na verdade o discurso era pra ser outro, “será que a nossa metodologia, mobilização não é arcaica para esses jovens? Será que estamos falando a língua deles? Será que conhecemos a realidade vivenciada por eles?”

A narrativa contundente do cirandeiro leva-nos pelos caminhos tortuosos da exclusão social e da necessidade premente de desenvolver diálogos com o princípio de comunidade representado por essa juventude que parece ser ocultada também nos espaços da esfera institucional. O cirandeiro clarifica a idéia de que não se pode falar de uma juventude. São juventudes diversas

e várias são as identidades e as culturas. Como então considerar essa diversidade intercultural na constituição das políticas de juventude? Como incluir esses olhares e saberes marginalizados, valorizar a pluralidade e buscar os pontos de contato, como propõe Santos (2004), promovendo o diálogo intercultural (Freire) de forma a romper com a fragmentação?

Sigamos com as reflexões do cirandeiro sobre os desafios que a sinfonia revela:

Na prática o que está acontecendo é que sob o manto da vulnerabilidade social projetos como o PRONASCI ampliaram para jovens que não se envolveram ainda com o crime. Os que já estão envolvidos, vão ser a minoria e vão estar nas oficinas de cultura, que terminam por referendar o que os técnicos consideram importante culturalmente, mas por que não o graffiti, Rap, DJ, Breack? Por que não começar com essas que falam de perto a esses jovens e depois ampliar para as outras? As Cirandas foram convidadas a entrar na roda, mas não conseguiram fazer esses jovens protagonistas de histórias de inclusão, não tiveram vez como educadores, porque o seu currículo não conta para as universidades que vão assumir os processos.

As reflexões do cirandeiro referendam o que já anunciamos sobre os descompassos da esfera institucional em relação ao mundo dos jovens em conflito com a lei. Ao mesmo tempo, ao trazer os acordes finais dessa sinfonia, o cirandeiro Thyago ilustra como a juventude em situação em conflito com a lei narra com a arte do *rap* o seu cotidiano e expõe os conflitos dessa relação:



foto: Fora do Eixo

E nos perguntávamos: o que essa experiência nos ensina para a escuta às falas desses corpos?

O mais importante aprendizado é que não existe fórmula mágica da paz e sim caminhos a serem percorridos e que a violência não pode ser dialogada somente com estudiosos, bacanas, doutores e homens e mulheres que se julgam sábios de algo que nunca vivenciaram. A paz que buscamos na periferia não é da camisa branca e da passadeira mais sim a do respeito aos princípios constitucionais e dos direitos humanos, do direito à moradia digna, alimentação saudável, educação de qualidade que nos prepare para enfrentar as dificuldades da vida e nos dê condição de resolver os conflitos a partir do diálogo, de uma segurança pública com menos armas e com mais diálogo e acima de tudo da igualdade de oportunidades para todos nós, não só para os filhos de bacanas mais para todos os seres humanos que somos. “A nossa liberdade não será

dada pelos opressores ela está sendo conquistado pelos oprimidos dia-a-dia.”

Assim, o cirandeiro parece querer expor e conceder visão pública a uma dimensão silenciada, ocultada, da história desses jovens que não chega aos profissionais de saúde, aos técnicos das diversas políticas sociais. Lembrar-nos de que, em meio às vulnerabilidades, é possível enxergar o que Fuganti (2008) denomina “zonas de indeterminação”, espaços onde é possível despertar paixões alegres capazes de ativar o *conatus*, no dizer de Spinoza, e promover as potências desses jovens. A arte em suas linguagens significativas a esses jovens seria esse espaço?

Referências

ARROYO, M. *Imagens*

quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350.

DANTAS, V. L. A. et al. Violência como situação limite nas rodas de Cirandas da Vida em Fortaleza, Ceará. *Divulgação em Saúde para Debate*, v. 39, p. 68-81, 2007.

FREIRE, P. *Política e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

_____. *Extensão em comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FUGANTI, L. Biopolítica e produção de saúde. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v. 13, p. 667-679, 2009. Supl. 1.

INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE - ILANUD. *Relatório*

Final do Projeto Dentre e Defesa Técnico-Jurídica de Adolescentes em Conflito com a Lei Ilanud. 2003.

LINHARES, Â. M. B.; FERNANDEZ, G. *Recortes para um retrato do ser aprisionado – um estudo sobre educação prisional*. Fortaleza, 2007. 370 p. Mimeo.

SANTOS, B. S. A

universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 23, p. 137-202, 2005. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23>>. Acesso em: 2 out. 2013.

_____. *O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução*. Compilação do Observatório Social de América Latina. [S.l.]: OSAL, Sept./Dic. 2004. (En Publicación: Observatorio Social de América Latina, n. 15).

O mais importante aprendizado é que não existe fórmula mágica da paz e sim caminhos a serem percorridos e que a violência não pode ser dialogada somente com estudiosos, bacanas, deutores e homens e mulheres que se julgam sábios de algo que nunca vivenciaram.

Dialogando com a experiência das Cirandas da Vida em Fortaleza-CE: novas reflexões

Eu me sinto implicado na experiência das Cirandas da Vida desde seu início em vários aspectos: como gestor, nos tempos em que coordenava a área de Educação Popular no Ministério da Saúde, como animador, participante e militante das rodas de conversa e farinhadas na ANEPS do Ceará. Bem como professor, pesquisador da academia, que foi convidado para a banca de defesa da tese da Verinha, quando a experiência das cirandas virou “conversa de doutor” e, principalmente, como pessoa, ser humano que afirma a humanescência nas relações de respeito, carinho e aprendizagem.

Essas implicações, que em um plano infra-psíquico sempre resultam em modificações nas nossas percepções, sensações, desejos e afetos, em um plano mais relacional, sempre significam desafios a enfrentar.

A pergunta problematizadora - “*como poderíamos ler o dialogismo e a arte na gestão em saúde, buscando a perspectiva popular?*” nos leva a pensar em alguns pressupostos fundamentais para que a experiência se tornasse viável e daí pudesse emergir tal questão.

O primeiro deles é pensar a gestão em saúde como resultado do processo de aprofundamento da democracia participativa em nosso país que possibilite a presença ativa e protagonista no espaço público dos movimentos sociais populares como legítimos sujeitos portadores de projetos construídos coletivamente na ação comunicativa. **De modo** que a relação entre governo e sociedade civil não ocorra como relação de disputa, mas de complementaridade e consensos para projetos políticos emancipatórios.

O segundo é a afirmação do diálogo como força motriz dessa relação, que guarda a possibilidade de expressar a perspectiva popular com a força de um saber construído e legitimado pela vida,

José Ivo dos Santos Pedrosa

Médico. Doutor em Saúde Coletiva. Professor da Universidade Federal do Piauí.

com a leveza e a sabedoria da arte, considerada força constituinte de sujeitos que se preparam para questionar criticamente os porquês do mundo e descobrir qual sua participação. É isso é trabalhar com a educação popular freiriana, isto é:

[...] uma prática educativa fundada na abertura ao outro como objeto de reflexão crítica, como experiência fundante daquelas e daquelas que se abrem ao mundo e aos outros em busca de explicação e de respostas (FREIRE, 1976).

Frente a esses pressupostos, um dos grandes desafios das Cirandas da Vida é colocar-se como dispositivo promotor do diálogo entre a gestão e os movimentos populares. Diálogo que tem por base a vontade de entrar na roda, de participar desse espaço comunicativo, no qual os saberes e os fazeres do outro são expressos e aceitos em várias linguagens. Observamos na nossa história que a vontade de participar da determinação das coisas por parte da população foi alimentada pela luta pelo direito de participar, de ser cidadão. Vontade que foi muito mais desconhecida, reprimida e excluída que incentivada; e, no meio disso, foi também muitas vezes permitida e regulada, mascarando e minimizando os resultados e as conquistas, mesmo as parciais.

Dessa situação decorre, no imaginário social instituído, uma falsa polaridade em que num lado se encontram os gestores que tradicionalmente não se reconhecem como participantes do diálogo, mas arautos do discurso competente que lhes confere o papel

de ator institucional, e, do outro lado, os movimentos, que pelo histórico de dominação se vêem mais como portadores de necessidades e demandas do que como sujeitos propositivos, capazes de vocalizar e lutar por aquilo que aqui é chamado de perspectiva popular.

É diante da necessidade de romper com visão de mundo que naturaliza a opressão e institui a cultura do silêncio (FREIRE, 1976) que as Cirandas da Vida

[...] mostram a intenção de se constituírem um espaço de interação e interlocução dos diversos atores institucionais e comunitários na formulação de políticas sociais que interferem e atuam na produção de saúde, representa uma das estratégias visando a direcionar as políticas públicas municipais para uma democracia participativa, na perspectiva de estimular o protagonismo popular (FREIRE, 1976).

De maneira geral, em sociedades democráticas, o ciclo da formulação à efetividade das políticas públicas compreende: a construção da vontade coletiva em relação à superação das situações-limite, isto é, o processo de compreensão, aceitação e mobilização da sociedade; a institucionalização dessa vontade no plano jurídico legal; o desenvolvimento de organizações e arranjos organizacionais com capacidade de produzir as ações consensuadas e garantidas na lei; e, finalmente, a avaliação dessa política pela sociedade (EIBENSCHULTZ, 1991).

E, nesse sentido, a gestão participativa, na perspectiva de diminuir a separação entre sociedade civil e Estado, implica o aprofun-

damento de processos que ampliam a participação social nas políticas públicas e a constituição de espaços nos quais são construídas proposições coletivas, incluindo as demandas da sociedade e os arranjos institucionais necessários para operacionalizar as respostas.

Esses arranjos exigem processos compartilhados de formulação de políticas que minimizem a captura e a tradução dos desejos e necessidades da sociedade civil pelos recursos de poder técnicos e burocráticos apresentados pelo governo, além de dinamismo organizacional que reduza as distâncias hierárquicas e possibilite momentos de construção da vontade coletiva.

Ora, como jovens que vivem em conflito com a lei em uma capital como Fortaleza podem se constituir sujeitos e construir um saber que possibilite sua participação como ator político portador de projetos de emancipação? Como é possível o diálogo entre esses jovens que desafiam cotidianamente as normas e regras estabelecidas e a participação institucionalizada em espaços, tempos, atores e argumentos específicos?

Às vezes, perguntas como essas são formuladas por muitos de nós, em face de nossa própria história, na qual temos vivenciado muito mais o pensar do que o fazer. Ou

Como é possível o diálogo entre esses jovens que desafiam cotidianamente as normas e regras estabelecidas e a participação institucionalizada em espaços, tempos, atores e argumentos específicos?

seja, ao pensarmos no outro, imediatamente enquadrarmos esse outro naquilo que pensamos que ele seja capaz de fazer, de acordo com o que nós selecionamos como sendo o melhor a ser feito, segundo a nossa visão de mundo decorrentes e todos os significados (BOURDIEU, 2005).

Com a nossa formação técnica e científica, que coloca o pensar como base da existência humana (*penso, logo existo!*), é difícil reconhecer outro saber que não decorra exclusivamente do pensamento racional e científico, mas da ação, da experiência.

O saber que autoriza esses meninos e meninas a se constituírem sujeitos de sua história e autônomos para reconstruí-la e recontá-la sob suas perspectivas é um saber que vem da vivência e militância nos movimentos sociais. A práxis que vem das lutas de rua, da sobrevivência, do MNMNR e da ANEPS é a fonte desse processo que Paulo Freire chama “*saber de experiência feito*”, que supera o saber resultante de procedimentos metodicamente rigorosos.



A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica (FREIRE, 2004, p. 31).

Esse saber se diferencia do que normalmente se conhece como empírico, porque essa prática é também pensamento e reflexão, ou seja, é práxis. E, na fala dos cirandeiros, é reconstruído todo o processo no qual a descoberta da identidade com o lugar e o compromisso com a comunidade foram os elementos reveladores da potência imanente a esses jovens.

Ao se descobrirem potentes, dinâmicos, críticos e criativos, os jovens do Lagamar realmente transformam o movimento das Cirandas em momentos de aprendizagem e construção coletiva nos quais são ressignificados, na perspectiva popular, o conceito de violência e de exclusão social, bem como são identificados espaços antes invisíveis nos territórios, evidenciando contradições entre movimentos e suas lideranças e discutidas novas perspectivas diante de novas temáticas e, principalmente, diante de outro modo de viver, no qual o tempo, o lazer, a alegria foram sendo significados de maneira muito dura.

No encontro entre o modo de viver na realidade de um território em “extrema vulnerabilidade social” e o idealizado pelas instituições sociais sobre o “vir a ser” do outro, é que as Cirandas da Vida, em sua relação institucionalizada com a gestão municipal, promovem o diálogo e a ação comunicativa entre dimensões distintas da mesma realidade, atuando como dispositivo pedagógico

(LAPASSADE, 1998) que possibilita a recriação e a reconstituição desses jovens de *vida loka* em sujeitos que se identificam e dialogam nos espaços coletivos, produzindo pensamentos e ações que tensionam o instituído.

Esse saber feito de experiência é expresso e comunicado por meio do *rap*, *hip hop* e do grafite. Expressões artísticas que, ao se manifestarem, produzem elementos que alimentam a potência existente nos sujeitos sociais e a transformam em força individual e coletiva, social e política.

Entretanto, é preciso tomar cuidado com a tendência de instrumentalização da arte e da educação no campo da saúde, que realiza uma verdadeira captura da essência da arte e da educação e as utiliza como meros instrumentos para aumentar a efetividade da mensagem que o transmissor deseja passar. Na experiência relatada, “o grafite, o *rap*, assim como a profissionalização, aglutinam os jovens e funcionam como estratégias educativas para a superação do crime e do modo de *vida loka*, ou seja, as expressões artísticas por meio das quais os jovens se identificam e se comunicam produzem reflexões sobre questões ainda não tematizadas na agenda das políticas públicas, como preconceito, discriminação, violência totalitária do Estado em determinados aspectos da vida social e sua ausência em outras.

A arte aqui não significa tão somente momentos lúdicos compartilhados, quando se “congela” o cotidiano e nos deixamos enlevar pelo som de alguma música, na maioria das vezes relaxante, utilizada como



preâmbulo em vários encontros e eventos dos quais participamos. Ao contrário, a arte como força que torna consciente a potência existente nesses sujeitos gerou perguntas que, por sua vez, demandaram movimentos em busca de respostas que se tornaram evidentes na necessidade de parcerias, na construção de uma intersetorialidade que tem por base o território e como amálgama as necessidades e os desejos desses jovens que as linguagens comumente utilizadas não conseguem expressar.

Nesse intenso processo de aprendizagem, encontra-se a ousadia de instituir outro espaço de produção de conhecimentos e saberes, articulado com a produção das ações, afirmando a indissociabilidade entre o pensar e o fazer, as Cirandas de Aprendizagem e Pesquisa. Espaço possibilitado pela multirreferencialidade com que os autores trabalham saúde, educação e arte, envolven-

(...) é preciso tomar cuidado com a tendência de instrumentalização da arte e da educação no campo da saúde, que realiza uma verdadeira captura da essência da arte e da educação e as utiliza como meros instrumentos para aumentar a efetividade da mensagem que o transmissor deseja passar.

do a compreensão, apreendida por meio da escuta às significações próprias expressas pelos sujeitos; a interpretação, que inclui a comunicação; e a multirreferencialidade explicativa voltada para

(...) objetos que ainda se quer interrogar no sentido de aumentar sua inteligibilidade, qualificada a partir de vários pontos de vista [...] diferentes linguagens das disciplinas que se trata de operacionalizar, de distinguir e combinar entre elas (ARDOINO, 1998, p. 30).

Nesse lugar, ocorre a autorização dos sujeitos como autores de sua história e de suas narrativas, de forma que os cirandeiros e os jovens não são somente os conhecidos sujeitos objetivados nas pesquisas acadêmicas tradicionais. São sujeitos que falam, exigem autoria de suas falas e interlocução quando elaboram proposições explicativas sobre sua realidade.

Nas Cirandas de Aprendizagem e Pesquisa, esses sujeitos autores produzem um conhecimento que difere do conhecimento objetivo acadêmico e racional e se caracteriza como objetividade sem parênteses, que, conforme Maturama (2005, p. 48), é um caminho explicativo em que “não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos. Nesse caminho explicativo existem muitos domínios distintos de realidade, como distintos domínios explicativos da experiência, fundados em distintas coerências operacionais e, como tais, são todos legítimos em sua origem, ainda que não sejam iguais em seu conteúdo e que não sejam igualmente desejáveis para serem vividos”.

Finalmente, ao dialogar com a experiência das Cirandas da Vida, ficam as lições sobre a existência de possibilidades de superação das situações-limites e a construção de inéditos viáveis como forma de enfrentamento dos determinantes das condições de vida dessa população. Entretanto, ficam também interrogações a respeito de que lições a gestão em saúde tem apreendido nessa interlocução.

Referências

- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. A. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.
- BOURDIEU P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 35-64.
- EIBENSCHULTZ, C. Poder, salud y democracia. In: TALLER de medicina social. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Ediciones del Rectorado, 1991. p. 121-135, v. 2.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAPASSADE, G. Da multirreferencialidade como bricolagem. In: BARBOSA, J. A. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora UFSCar, 1998. p. 122-148.
- MATURAMA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005

Construindo zonas de indeterminação

Vera,

faz um tempo que a gente não se encontra. Teu texto trouxe uma saudade de conversar contigo sobre arte e saúde, sobre boniteza. E mais: trouxe uma vontade de conversar não apenas contigo, mas também com o cirandeiro Thyago e com a galera *vida loka*. Não satisfeito, ainda fiquei imaginando um diálogo em que esta galera pudesse trocar experiências com alguns jovens que conheci no meu trabalho como educador e redutor de danos: jovens que de muitas maneiras são semelhantes aos descritos pelo cirandeiro no seu texto. Enfim: neste espírito de prosa barulhenta, de muitas vozes, gostaria que minha voz fosse apenas mais uma, compartilhando ideias, algumas lembranças e, principalmente, suspeitas. Nenhuma certeza.

A primeira coisa que me interpelou no seu texto foi a discussão sobre o RAP. Fez-me pensar, antes mesmo do RAP, nesta necessária abertura no estabelecimento das linguagens que constituem nossos encontros com os outros, em especial com os educandos. Aliás, Vera, o final do teu texto traz as reflexões do Thyago sobre o descontentamento dos jovens *vida loka* com o repertório de oficinas que eram oferecidas a eles. Que sintoma! E é o próprio Thyago quem aponta uma saída possível para este problema, quando articula as oficinas à questão da profissionalização: por que não valorizar o potencial destes jovens, seus saberes e práticas, oferecendo-lhes qualificação profissional justamente em suas áreas de atuação? Por que não oferecer a estes jovens conhecimentos sobre técnicas de oficinação, sobre Educação Popular? Por que não lhes oferecer conhecimentos importantes a uma atuação como educadores sociais, como oficineiros, e, ao mesmo tempo, ampliar seus conhecimentos na arte específica à qual estão ligados (RAP, grafite, dança...)? Por que não constituir espaços – e a Educação Popular é fantástica para isto! – em que eles

Dênis Roberto da Silva Petuco

Redutor de danos e educador popular; Cientista Social com mestrado em Educação - Militante antimanicomial com foco na defesa de direitos de pessoas que usam álcool e outras drogas.

possam ampliar sua compreensão sobre fenômenos sociais, sobre política, arte, vida...

Lembro de uma situação vivida no Instituto Leonardo Murialdo, instituição religiosa que realiza trabalhos de educação social no Morro da Cruz, em Porto Alegre, lugar onde se deu o forte de minha formação como educador popular: eu estava na sala dos educadores, trabalhando na escrita de um projeto, e tinha como companhia o CD “Livro”, de Caetano Veloso. Em um dado momento, um dos jovens que frequentavam a instituição postou-se à porta e ali ficou, silencioso. Olhei para o rapaz, perguntei-lhe se queria algo e ele apontou para o aparelho de som com o queixo, dizendo com voz baixa e grave: “hip hop”.

Convidei o rapaz para dentro da sala. No aparelho de som, Caetano Veloso cantava os versos de “Navio Negreiro”, de Castro Alves, a partir de uma base rítmica e melódica própria do RAP. Enquanto meu jovem camarada tecia comentários sobre o maravilhoso arranjo de percussão construído pelo mestre Carlinhos Brown, eu falava um pouco sobre Castro Alves e sua luta contra o racismo, tendo a arte como arma.

Não sei se outra linguagem que não o RAP poderia proporcionar uma conversa deste tipo!

Há outra história, bem mais recente, vivida há poucos meses no CAPSad Primavera, serviço de Saúde Mental especializado

no atendimento a usuários de álcool e outras drogas no qual eu trabalho, na cidade de Cabedelo, Paraíba. Desde novembro de 2009, eu tenho coordenado oficinas de música no serviço, que por algum tempo não tiveram muito sucesso. No início, tentei trazer para as rodas de música algumas canções que pudessem operar como dispositivos disparadores de reflexões, fosse por seus conteúdos em termos de letras, fosse pelo tipo de memória afetiva a que tais canções pudessem estar ligadas. Mas, de um modo geral, a coisa não funcionava, e muito raramente

tínhamos algo além de uma simples rodinha na qual se sucediam pedidos de canções. Por vezes, nem mesmo isto.

A coisa seguiu neste compasso morno, até que dois eventos mudaram os caminhos da oficina. O primeiro foi a chegada do Isnaldo, contratado para

ser educador físico e instrutor de capoeira no CAPSad, e que trouxe seu berimbau para as rodas de música, ampliando a qualidade musical dos nossos encontros, abrindo novas possibilidades em termos de experimentação, de invenção, de alegria. As ladainhas de capoeira passaram a fazer parte do nosso cotidiano e as rodas de música, antes despotencializadas, começaram a atrair mais pessoas, inclusive de outros serviços da rede.

O segundo evento ocorreu no dia em que um dos usuários pediu que tocássemos alguma canção de Bezerra da Silva. Num

Por que não constituir espaços - e a Educação Popular é fantástica para isto! - em que eles possam ampliar sua compreensão sobre fenômenos sociais, sobre política, arte, vida?

primeiro momento, fiquei em dúvida: será que é correto tocar este tipo de música, em um serviço que congrega pessoas que têm problemas com o uso de drogas? Talvez seja o mesmo tipo de dúvida que interpele um educador que trabalha com jovens em conflito com a lei, quando pedem para ouvir ou cantar canções dos Racionais MC's. Não seria uma espécie de “reforço positivo” à violência, à criminalidade, ao uso de drogas? No entanto, quando se supera o medo e o preconceito iniciais, o universo do hip hop – bem como seu território-irmão, constituído por sambas malditos, marginais – apresenta-se como território de reflexão, de emergência de subjetividades indignadas com a desigualdade social, com a carência de espaços de lazer e cultura, com uma educação que não se expressa em práticas de liberdade, com a violência policial.

Em que pese a referência à sua expressão policial, a violência não está presente apenas nas relações das forças de segurança e repressão com a juventude *vida loka*. Elas também estão presentes nas relações constituídas entre estes próprios jovens, na forma como disputam territórios, no modo como cobram eventuais dívidas. A respeito disto, há no seu texto, Verinha, toda uma reflexão sobre cultura de paz. No CAPSad em que eu trabalho, este assunto já foi tema de profundas reflexões, quando percebemos que nos esforçávamos para cuidar dos garotos, mas eles acabavam vitimados por eles mesmos! E foi mais ou menos neste momento que fomos convidados a participar de um projeto organizado pelo Instituto Papai, de

Pernambuco, cujo objetivo era promover a reflexão sobre os atravessamentos entre uso problemático de álcool e outras drogas, e as formas hegemônicas de exercício da masculinidade na sociedade brasileira contemporânea.

Tais reflexões foram de extrema importância para que conseguíssemos ampliar, não apenas nosso instrumental interpretativo, mas principalmente para que pudéssemos qualificar nossa intervenção cotidiana no serviço. Passamos a perceber o quanto o machismo implica ampliação da vulnerabilidade, não apenas para as mulheres, mas também para os homens. Os modos hegemônicos de constituição do masculino implicam glamorização da violência e dos excessos com as drogas (especialmente o álcool). É muito difícil para um homem parar de beber, visto que para o exercício de tal opção, é preciso não apenas superar os momentos iniciais sem álcool (o que pode ser bastante perigoso, justificando em alguns casos internação hospitalar), mas principalmente suportar a pressão dos amigos homens, que muitas vezes associam abstinência à diminuição da virilidade. De maneira similar, o uso da violência física como estratégia de solução de conflitos, inclusive com a utilização de armas brancas ou de fogo, está igualmente associado aos modos hegemônicos de exercício da masculinidade. Assim, parece-me que um dos grandes nós críticos a serem desatados para a efetiva construção de uma cultura de paz entre usuários de álcool e outras drogas diz respeito a esta necessária superação do machismo, compreendido não apenas como

fonte de sofrimento para as mulheres, mas também como prisão ideológica que diminui em muito a liberdade dos homens para se constituírem de outras maneiras, para exercitarem outras masculinidades.

Mas, que outras masculinidades seriam estas? Não sei. E talvez seja justamente neste ponto que o título escolhido por mim explique uma citação de Luiz Fuganti feita no último parágrafo de seu texto, Verinha, a nos falar de “zonas de indeterminação”. Afinal, os círculos de cultura associados às tradições da Educação Popular não são espaços catequéticos, mas lugares de troca horizontal, de invenção, de emergência. Lugares de reinvenção da política (esta palavra tão desgastada), de estabelecimento de novas pautas, novas bandeiras. Não apenas novas formas de luta, mas de novas lutas. Penso na marcha das vagabundas, na marcha da maconha, na marcha da liberdade. Penso no repedor paraibano Sacal, que em meio à onda avassaladora que preconiza internação compulsória como forma de lidar com o sofrimento relacionado ao uso de drogas, grita a plenos pulmões: “Eles vão querer me internar / Mas eu não vou!”. Penso em coletivos como o Princípio Ativo (Porto Alegre), o Desentorpecendo a Razão (São Paulo) e a Rede Antiproibicionista Potiguar (Natal), que trazem para o debate a utilização das leis de drogas como dispositivo de legitimação da violência policial que acomete de modo privilegiado homens negros e jovens, moradores das periferias das grandes cidades brasileiras. Porque é sempre preciso lembrar: a violência estrutural não se manifesta apenas

na negligência estatal para com determinadas demandas, mas também pela presença do Estado através de seu braço forte, cujo peso se faz sentir no lombo daqueles que são posicionados como “perigosos”, como “inde-sejáveis”. Nas palavras de Claude Olievenstein: “Para se matar um cachorro, é preciso dizer que ele tem raiva”. É como se a mídia e o Estado estivessem jogando vôlei: a mídia, ao posicionar os jovens *vida loka* como perigosos, levanta a bola na rede; ao Estado, com braço forte, cabe cortar. Se o levantador não alçar a bola na rede, não há possibilidade da cortada. Para que se possa exercer o poder de eliminação social (seja pela morte, seja pela reclusão), é preciso antes constituir uma espécie de mandato social. Em uma palavra: autorização.

O território da política, da arte, das trocas, pode se constituir como território de vida, de solidariedade. Seu texto, Verinha, traz uma linda reflexão sobre os territórios, que me fez lembrar Guattari, quando ele nos falava sobre desterritorialização. Há que se ultrapassar certezas, que se abrir ao novo, ao *inédito viável* (e mais uma vez voltamos à ideia do Fuganti). Produzir territórios da dúvida, da suspensão das certezas, de abertura e invenção, talvez seja o grande desafio, não apenas no trabalho direto com os jovens *vida loka*, mas também com as pessoas que atuam nas redes de cuidado e proteção (tanto gestores quanto trabalhadores da ponta!). Creio ser fundamental que abandonemos os territórios nos quais nos sentimos seguros, e que ousemos experimentar, desapegando-nos de pré-conceitos, de receitas de bolo,

de caminhos já gastos de tanto trilhar. E, ao mesmo tempo, que possamos lançar novos olhares para os territórios aparentemente conhecidos, mas que muitas vezes apresentam faces inesperadas, vertiginosas. Adorei ler em seu texto que os mesmos espaços que eram em determinados momentos posicionados como “territórios de morte”, podiam ser reposicionados – em outros momentos e pelas mesmas pessoas – como “territórios de vida”. Sobre isto, uma primeira reflexão que me assalta diz respeito à noção de território com que se busca operar nas experiências brasileiras com Redução de Danos: para os redutores de danos, o território não se constitui apenas em sua *materialidade espacial*, mas também em sua *temporalidade*, e mais: nas *relações simbólicas* que ali se estabelecem. Neste sentido, uma mesma região pode constituir-se como “território de vida” em determinados momentos, e em “território de morte” em outros.

Mas, o que significa “morte” e “vida” neste caso? Na famigerada ideia de “revitalização”, tão empregada para designar políticas de remoção de populações sobre as quais recaem efeitos de estigma e preconceito de determinadas regiões urbanas, é como determinadas regiões, por serem freqüentadas por prostitutas, usuários de crack, travestis, moradores de rua, fossem “regiões mortas”, desprovidas de vida. É como se a palavra

Para os redutores de danos, o território não se constitui apenas em sua materialidade espacial, mas também em sua temporalidade, e mais: nas relações simbólicas que ali se estabelecem.

“vida” pudesse ser associada apenas a lugares limpinhos, arrumadinhos, frequentados por “pessoas de bem” (seja lá o que isto quer dizer). Outra reflexão: o que faz com que os territórios constituídos por determinadas práticas sociais (como o uso e o comércio de drogas tornadas ilícitas, por exemplo), tornem-se mais vulneráveis à violência? Não, não há nada de natural nisto. Será que se trata de um efeito das drogas ou do modo como constituímos o tema das drogas em nossa sociedade? Tomemos o exemplo do crack: há lugares do mundo em que o uso desta droga, ainda que tenha efeitos severos sobre a saúde, não está associado à violência e assassinatos. Ou seja: que dinâmicas políticas, culturais, estruturais, participam da produção destes “territórios de morte”? Neste ponto, lembro de Pedro Abramovay, indicado para coordenar a Secretaria Especial

de Políticas Sobre Drogas (SENAD) no governo de Dilma Roussef. Após declarar à imprensa que julgava inadequado o tratamento de jovens vendedores drogas como traficantes, Pedro foi demitido de seu cargo, logo nos primeiros dias de governo. Ou seja: ao que parece, o Estado brasileiro já fez sua opção pelo enfrentamento bélico do problema das drogas e em definir os jovens *vida loka* como os maiores inimigos da nação.

Pensei em terminar esta prosa com mais algumas palavras sobre a fertilidade

114

dos diálogos entre Redução de Danos e Educação Popular, seja nas práticas cotidianas, seja na superação de uma “ingenuidade epistemológica” com relação ao complexo tema das drogas, tão presente em abordagens teórico-metodológicas que privilegiam o poder das substâncias em detrimento da aposta nos sujeitos. Penso em palavras que são extremamente caras, tanto para redutores de danos, quanto para educadores populares: transgressão, diálogo, horizontalidade, acolhimento, escuta... Penso também em uma frase de Thyago, referindo-se ao entra e sai dos jovens durante as atividades, e sobre a dificuldade de “segurá-los” por muito tempo dentro da sala de aula. Diz o cirandeiro: “sabíamos que nestas saídas havia consumo de drogas, mas não estávamos ali para trabalhar de forma repressiva”.

Assim como redutores de danos, é comum que educadores sociais tenham contato direto com usuários de drogas, em seus territórios (os textos governamentais sobre a equipe básica dos Consultórios de Rua fala na presença de “educadores sociais”). Não obstante, o campo político-reflexivo que se organiza em torno do tema das drogas, no Brasil, tem sido chamado a se posicionar com relação a um plano de enfrentamento ao crack que aponta na direção do endurecimento das diretrizes federais para o cuidado de pessoas que usam drogas. Na coletiva de imprensa posterior ao lançamento do referido plano, o ministro da saúde chegou a dizer que o papel dos Consultórios de Rua (nos quais trabalham muitos redutores de danos e educadores sociais), seria o de

avaliar que pessoas deveriam ser internadas contra a vontade. As críticas a este tipo de política têm sido bastante volumosas, especialmente da parte de setores comprometidos com a construção da Reforma Psiquiátrica brasileira.

Talvez aquilo de que mais precisemos neste momento seja justamente esta articulação política, afetiva, ética e estética entre as pessoas que fazem e pensam a Educação Popular e a Redução de Danos no Brasil. Como construir, ao mesmo tempo, processos de resistência no nível micro, lá no miúdo do cotidiano da vida vivida, e na articulação política para reverter políticas que apontam, cada vez mais, para a construção de estigma e preconceito. Políticas que – desculpe-me se peso na comparação, Verinha – flertam com o fascismo.

Pequena enciclopédia dos fazeres







Construção coletiva em educação popular: oficinas de culinária terapêutica

A alimentação saudável tornou-se objeto de discussão e estratégia nas principais políticas de saúde. A educação nutricional, realizada através da educação popular, possibilitou a criação de ações como as Oficinas de Culinária Terapêutica, às quais priorizaram a reflexão e o diálogo sobre as práticas de saúde, estimularam uma interação dinâmica com os idosos e possibilitaram formas mais participativas de buscar melhores condições de saúde e qualidade de vida.

Nos relatos apresentamos o processo de escuta, problematização e reflexão com a participação de idosos e de pessoas com doença crônica não transmissível (DCNT) interessadas nas atividades educativas, a partir de duas experiências profissionais. A primeira, na Unidade Básica de Saúde (UBS) Rubem Berta, de 2001 a 2005 e, em seguida, a experiência com as oficinas na UBS IAPI de 2006 a 2011.

A escuta respeitosa dos usuários nos grupos provocou reflexão sobre o conhecimento prévio dessas pessoas diante dos processos saúde/doenças e de sua relação com as informações alimentares. Para conhecer melhor o cotidiano dessas pessoas, utilizamos atividades de dramatização, colagem, pintura que possibilitaram avaliar e compreender como as informações recebidas no serviço de saúde e nos debates que se davam nos grupos impactavam em seu cuidado com a alimentação. Quando se referem à alimentação, as informações vinham impregnadas de significados emocionais, sociais e culturais que precisaram ser conhecidos e respeitados. Nos debates em grupo essas informações foram aproximando o saber científico do saber prático, considerando que o início de todo trabalho educativo é conhecer onde o outro está.

O processo de reflexão acontecia nos grupos e também na equipe interdisciplinar, num movimento dinâmico de escuta, planejamento, reflexão e avaliação dos momentos de síntese das atividades.

*“Ensinar exige a convicção
de que a mudança é possível”.*
(Paulo Freire)

Nara Vera Guimarães

Especialista em Educação Popular em Saúde pela Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul; nutricionista da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre-RS.

120

Cabe ressaltar as principais dificuldades referidas que se repetem nos grupos, como: a falta de apoio no ambiente familiar para implementar as mudanças; a falta de companhia de pessoas que viviam sós e com dificuldade de organizar uma rotina alimentar; as desigualdades de renda quanto ao acesso a uma alimentação diversificada; as influências da mídia sobre as escolhas alimentares; as promessas de alimentos ou dietas “mágicas” e a dificuldade de sustentar a recusa do prazer no consumo dos alimentos de baixa qualidade nutricional, que estavam incorporados nos hábitos alimentares.

Na tentativa de conhecer o que cotidianamente eles reconheciam como preparações saudáveis, solicitamos que cada participante trouxesse uma receita que considerasse saudável. Estas receitas movimentaram o trabalho que se desenvolve sistematicamente há 10 anos.

Ao apresentarem suas receitas justificavam suas escolhas, expunham suas dúvidas, e mostravam seus conhecimentos. Da exploração das receitas à curiosidade de experimentá-las foi um pequeno passo. O processo de motivação que se desencadeou no grupo e nos profissionais só se descreve pela riqueza das novas descobertas. Paulo Freire nos relata que: “o processo de aprender pode desencadear uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.” (FREIRE, 1997, p. 27). Ativamente os idosos passaram a buscar locais na comunidade onde pudessem colocar em prática as receitas. Cozinhamos, desde então, em espaços cedidos pela própria comunidade, em bar,

em CTG – Centro de Tradições Gaúchas, em escola, em igreja e em espaço dentro do serviço de saúde. O grupo que antes relatava suas dificuldades no entendimento sobre alimentação saudável passou à condição de formador junto a outros grupos, multiplicador e protagonista. Freire (1997) referiu que a autonomia vai se constituindo da experiência de várias e inúmeras decisões.

Neste espaço coletivo, oportunizamos novas experiências culinárias através da experimentação de receitas, consideradas saudáveis, valorizando os aspectos salutareos da alimentação dos participantes, compartilhando-as em grupo. Foi chamada de *Oficina de Culinária Terapêutica* pelos usuários, que associavam o potencial dos alimentos e das preparações para a produção de benefícios à saúde. Também acreditamos que tenha relação com a convivência social possibilitada nesse espaço de continência e cuidado com a saúde, pois, respeitando a cultura alimentar local, expandimos hábitos alimentares através da incorporação de novas experiências.

(...) vi melhoras em mim própria, no meu corpo, inclusive no meu físico e também na minha família porque participando daqui a gente leva pra casa, a gente faz em casa para os familiares, achei muito importante. (Dona B).

Bibliografia

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde.

Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição. **Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

_____. Secretaria de Vigilância. Secretaria de Atenção à Saúde. **Portaria n. 687/GM, de 30 de março de 2006**. Aprova a Política Nacional de Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portaria%20687.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. Pacientes impacientes. Apresentação Ceccim, R. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. p. 32-45.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAUDE. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde 2002**. Brasília: Organização Panamericana de Saúde, 2005.

PEDROSA, J. I. S. Identificando espaços e referências. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. p.13-17.

PEKELMAN, Renata. Caminhos para uma ação educativa emancipadora, a prática educativa no cotidiano dos serviços de saúde. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE, 1. Salvador, 2013. [Anais...]. Escola Estadual de Saúde Pública da Bahia. Salvador, 2003.

A Educação Popular em Saúde como referencial para as nossas práticas na saúde

“Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento e gente de fogo louco que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam: mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar e quem chegar perto pega fogo”.

(GALEANO, 1991).

Galeano nos desafia a compreensão integral do ser humano e o respeito e valorização da singularidade de cada ser. Lidar com seres humanos segundo a perspectiva popular nos remete a pensar que toda ação tem uma dimensão educativa e pedagógica. Neste sentido, é importante a reflexão sobre os fundamentos que norteiam estas relações que se estabelecem no universo das nossas práticas cotidianas.

Para construir práticas de trabalho considerando a perspectiva popular, torna-se necessária a reflexão trazida por Paulo Freire de que “só há sujeitos em relação” e, neste sentido, que os atores e atrizes com quem trabalhamos necessitam se constituir protagonistas de ações de transformação às situações-limite da sua realidade, com vistas à emancipação, buscando a superação da consciência ingênua rumo ao inédito viável.

A educação popular, portanto, traz um referencial caracterizado pelo diálogo entre os sujeitos, pela educação vista como humanização, pela compreensão integral de ser humano como sujeito constituído por várias dimensões, bem como a busca de matrizes pedagógicas apropriadas à formação destes sujeitos.

*“Escuta, escuta
O outro, a outra já vem
Escuta, acolhe
Cuidar do outro faz bem”.*

(Ray Lima)

Vanderléia Laodete Pulga

Educadora popular, atuante na área da saúde, gênero, movimentos sociais populares, educação popular. Professora de Saúde Coletiva na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Passo Fundo, filósofa, mestre em educação pela UPF e doutoranda em educação em saúde na UFRGS.

Nessa perspectiva busca promover a participação dos sujeitos sociais, incentivando a reflexão, o diálogo e a expressão da afetividade, potencializando sua criatividade e sua autonomia. Incorpora a perspectiva do protagonismo dos diversos sujeitos, a valorização das culturas locais nas suas organizações, suas expressões artísticas e as possibilidades de envolvimento de outros setores para o enfrentamento dos problemas cotidianos.

Assim, o agir educativo se constitui como ação que se alimenta no processo de construção de um fundamento teórico metodológico de sustentação, de projetos que promovam a participação ativa da sociedade e de ações capazes de produzir novos sentidos nas relações entre necessidades da população e organização da vida e da sociedade para uma vida com qualidade e dignidade.

Outro aspecto importante é do acolhimento que os movimentos sociais e populares realizam em sua ação cotidiana nos territórios onde atuam aos que necessitam de ajuda, com suas especificidades e singularidades.

Reconhecer a legitimidade destas ações pressupõe o incentivo permanente à participação popular na formulação e gestão das políticas públicas, na perspectiva de que a ação social pela satisfação das necessidades sociais implica num caminho que se traduz concretamente nas formas de gestão participativa e na atuação do controle social, constitui-se como outro relevante elemento de busca do trabalho de educação popular em seus diálogos com as políticas públicas.

Alguns princípios pedagógicos

- » A construção da dignidade humana, do ser humano integral, histórico, livre, portador de direitos, de deveres e do potencial protagonista transformador da realidade e das relações que nela ocorrem;
- » A educação como processo de produção e construção de conhecimento individual e coletivo, mediatizada pelo mundo;
- » O desenvolvimento de atividades construtivas onde o sujeito possa desenvolver sua criatividade através de pesquisas, diálogos, indagações, investigações e estudos;



foto: Aicó Culturas

da Educação Popular em Saúde:

- » O diálogo como base da relação entre sujeitos, onde cada um cresce no respeito, na valorização e na construção de valores solidários e éticos;
- » A construção da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de formação que se desenvolve como ser atuante, ético, criativo, amável e protagonista de si e da sua ação na sociedade;
- » A construção de reflexões críticas sobre a prática educativa, implicando no movimento dinâmico, dialético, entre a prática e a construção teórica;
- » O combate a qualquer forma de discriminação e o fortalecimento da equidade, da integralidade da atenção e do cuidado à vida;



» Visão social de mundo a partir da solidariedade e da justiça, comprometidos com a construção de um projeto de sociedade democrático e participativo.

» Valorização das formas e expressões culturais, artísticas, de cuidados com a vida e de vivências libertadoras de espiritualidade;

» A compreensão da pesquisa como um processo social capaz de gerar mudanças coletivas, optando por metodologias participativas que busquem estruturar uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação;

- » A importância da sistematização das experiências como forma de construção e reconstrução de conhecimento onde os sujeitos partem das próprias experiências, e estas são registradas, problematizadas, refletidas e, a partir delas, construídos novos saberes e aprendizados;

Pressupõe a busca, por parte dos atores que fazem as políticas públicas e dos educadores, da realização da formação humana que contemple a formação de sujeitos:

- » com forte consciência de que são sujeitos de direitos;
- » com capacidade de leitura crítica da realidade, o que implica discernimento e tomada de posição;
- » capazes de se organizar para a busca ou instituição de direitos;
- » que respeitem o bem público, que tenham sentido de responsabilidade no exercício do poder e respeitem os regramentos, quando formulados e decididos em processos participativos;
- » que desenvolvam a indignação frente ao desrespeito aos direitos humanos;
- » que estejam com um pé firme na realidade, mas com os olhos na direção do futuro, do projeto para suas vidas e de país, que vão se dispondo a construir.
- » Que reconheçam, respeitem e valorizem a diversidade humana.

Alguns fundamentos dos processos educativos

Diálogo:

É preciso recuperar a educação como diálogo, síntese do processo educativo e dimensão fundamental de reconhecimento de sujeitos, que são agentes de uma história, trajetória, cultura e valores.

Humanização:

É preciso reconhecer a dimensão pedagógica das relações humanas como parte constitutiva do trabalho em saúde. Educar é antes de tudo um processo de humanização. Humanizar é situar os processos e práticas educativas no cerne, nos anseios, e nas lutas dos setores populares. A educação problematiza a própria vida humana e busca a construção de sentidos para qualificá-la e fortalece-la em todas as suas dimensões.

Os setores populares procuram as políticas públicas e, em especial, a saúde por uma questão básica de sobrevivência. A minoria da sociedade supera a fronteira da vivência, pode prolongar a vida e usa o setor saúde para isso. Já nos setores populares, até para viver se tem que lutar, emancipar-se. “Na fronteira,

a vida carrega os sentidos humanos da dignidade, da emancipação e da justiça”.

Para Freire (2000) educar é tornar os sujeitos mais humanos e humanizar seria situar os processos e práticas educativas no âmago, nos anseios e nas lutas dos setores populares, incorporando os princípios da dignidade, da emancipação e da justiça. Se a busca pela humanização pertence ao processo, a desumanização faz parte dele. Educação é o processo de resgate da humanidade roubada por fatores como a fome e o desemprego, as condições desumanas e injustas que os setores populares enfrentam.

Sujeito total, ser humano integral:

Educar é trabalhar com a totalidade das dimensões do sujeito e não apenas com aspectos específicos como comportamento, habilitação para o trabalho, qualificação para o mercado, ou ainda conscientização política. O ser humano precisa ter autonomia e maturidade para tomar decisões, enquanto sujeitos conscientes e éticos, cuja expressão se dá pela vivência cotidiana de valores,

atitudes, ações e posturas condizentes com a ética.

Para isto é preciso partir de uma pedagogia que reconheça os valores do povo, que o reconheça como sujeito de sua própria cultura, enquanto conjunto de sujeitos culturais, estéticos. Uma das heranças populares é a estética onde estes setores ritualizam tudo o que fazem e, por meio dessa ritualização, buscam a beleza.

Matrizes Pedagógicas

Para criar eixos geradores da construção do sujeito é preciso trabalhar a partir de matrizes pedagógicas, como o corpo. A educação e a saúde se encontram em algum lugar, este lugar é o corpo. Outras matrizes são bastante familiares, como a palavra, que é capaz de mudar valores, consciência e hábitos. Ou como o trabalho, cujas condições materiais devem ser humanizadoras. Há também as condições de convívio, de interação, onde, a partir do relacionamento e da troca de experiências, as pessoas se educam.

Como compreendemos a Educação Popular em Saúde

Compreendemos a educação popular como parte do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam uma cultura, diferente de treinamento ou da simples transmissão de informações. Significa a construção de um senso crítico que colabore para que os sujeitos entendam, comprometam-se, tenham capacidade em elaborar propostas, reivindiquem e transformem (-se).

Não é um discurso acadêmico sobre um método, nem um produto acabado ou uma receita simples e mágica. É diferente de técnicas de grupo que são utilizadas para estimular a participação e a cooperação.

Não é um método fácil que populariza a complexidade, embora faça o esforço criativo de traduzir conceitos abstratos em linguagem cotidiana, metáforas e símbolos. É um processo coletivo de produção e socialização do conhecimento que capacita os sujeitos a ler criticamente a realidade sócio-econômico-político-cultural com a finalidade de transformá-la.

A educação popular fala de um caminho político-pedagógico que requer o envolvimento e a co-responsabilização de todos participantes, na construção, apropriação e multiplicação do conhecimento.

Estes foram aspectos fundamentais para a educação popular em saúde destacados pelo educador Miguel Gonzalez Arroyo durante conferência no II Seminário sobre Educação Social e Saúde no Contexto da Promoção da Saúde, realizado em agosto de 2001 na Universidade de Brasília. A conferência de Arroyo, denominada 'A prática educativa como processo de construção dos sujeitos', foi sintetizada em edição da revista 'Tema', publicada pelo Programa Radis (Reunião, Análise e Difusão de Informação sobre Saúde) da Escola Nacional de Saúde da Fiocruz em dezembro de 2001.

Segundo Linhares (2004) a educação popular tem a ver com a cultura e a vinculação às fontes da vida e da morte das comunidades: criação de laços solidários e comprometidos com a libertação; elo que articula saberes diferenciados; sensibiliza os diferentes atores envolvidos e exprime as representações que o ser humano constrói a partir da sua leitura do mundo na perspectiva de conhecer e intervir sobre a realidade.

Para Vasconcelos, a educação popular oferece um instrumental para o desenvolvimento de novas relações, "através da ênfase ao diálogo, a valorização do saber popular e a busca de inserção na dinâmica local" tendo a identidade cultural como base do processo educativo, e compreendendo que o respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural.

As experiências de arte, humanização e a educação popular nos fazem pensar nos modos de acalantar, sentir a dor, o parto, o gozo, a traição, o choro, o crescimento dos filhos, a seca, a internada, a partida para o longe de outras terras, o acarinhado de quem se agunea por um agrado, o modo de despejar na natureza seus sentimentos de homem ou de mulher, a fome, esse singular que é o modo próprio de ser do povo (LINHARES, 2003).

Neste sentido, as linguagens da arte nos permitem tocar dimensões mais totalizadoras do sujeito e, em geral esquecidas; nos processos de conhecer - como a do corpo, da estética, da ética, da religiosidade, da

afetividade - em um construto que vincula desejo e cognição, intuição e sensibilidade. A arte de reconstituir movimentos de superação das marcas produzidas pela violência, por exemplo. De tornar mais belos e acolhedores os espaços de trabalho, mesmo quando a infraestrutura é precária e os recursos didáticos e audiovisuais são poucos. Da escuta sensível, do toque carinhoso, do olhar que acolhe, da palavra que apoia, mas que também explicita e aclara os conflitos.

Partindo da busca da memória das lutas populares, percursos de experiências de educação popular tem sido possibilidade coletiva de intervenção e produção da vida coletiva; conexão entre cotidiano e história, vinculando a experiência local sentida no singular dos grupos com a inserção na história, vivida no exercício sócio - político em rede. A reflexão, partilha e leitura coletiva das possibilidades sendo feita também mediante o exercício das linguagens diversas, espaços comunicativos dos movimentos, através dos quais é possível estimular o protagonismo popular a partir do reconhecimento da história de vida das pessoas em seus anseios, necessidades e potencialidades.

Linguagens que emergem na capilaridade das experiências locais que, em uma vivência de protagonismo ousada, imprimem sua feição particular, buscando, aos poucos, incluir-se nos espaços das políticas e instituições formadoras e ensaiar uma ação que interfira nessas políticas, mas que, ao mesmo tempo, possa alimentar-se continuamente de suas práticas concretas.

Freire (1995) quando afirma que, enquanto as pessoas não se dão conta de que estão, coletivamente, produzindo temas geradores, que envolvem situações-limite, os atos não podem acontecer de modo crítico e com intencionalidade social e política clara.

Os temas geradores são entendidos como o universo temático explicativo e de enfrentamento das questões relacionadas a vida nas comunidades. Estes temas geradores remetem às situações concretas vividas permeadas pela contradição entre reprodução e transformação (situações-limites), em relação às quais buscam-se alternativas concretas (atos-limites) - e isto ocorre o tempo todo no cotidiano da atividade humana.

A educação popular tem o compromisso com os oprimidos e seu ponto de partida é a convicção de que o povo já tem um saber, parcial e fragmentado e que carrega em si o dom de ser capaz. Mas precisa refletir sobre o que sabe (não sabe que sabe) e incorporar o acúmulo teórico da prática social. Torna-se um instrumento que desperta, qualifica e reforça o potencial de organização popular em uma perspectiva solidária. Um compromisso de amorosidade para com o ser humano.

Sua tarefa específica é relacionar o fazer (saber empírico) das pessoas com uma reflexão teórica (saber científico) e integrar a dimensão imediata (micro) com a dimensão estratégica (macro). É um processo educativo permanente que tenta concretizar suas convicções, princípios e valores, respondendo adequadamente em cada conjuntura.

Metodologias participativas

Muitas vezes, as pessoas falam em metodologia pensando nas dicas de como fazer as coisas, nos procedimentos e técnicas de grupo ou ainda na sequência de como deve seguir uma atividade.

Eduardo Stotz (1993) pontua sobre a existência de diferentes enfoques utilizados nas práticas educativas em saúde, tendo como referência a proposta de Tones (1987): enfoque educativo, preventivo, radical e de desenvolvimento pessoal. Segundo o autor, todos eles têm em comum a crítica ao chamado modelo médico. O enfoque preventivo, ainda hoje o mais utilizado na prática educativa que se realiza nos serviços de saúde, está centrado na mudança de comportamento individual, no sentido de afastar fatores de risco, tem a persuasão como princípio orientador e o educador como sujeito da ação. O enfoque educativo também está centrado na figura do educador como sujeito da ação educativa e tem como objetivo a compreensão da situação por parte do usuário, partindo do princípio que, a partir da eleição informada dos riscos à saúde, é possível promover o acesso igualitário às informações. O enfoque do desenvolvimento pessoal teria como objetivo o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos levando-os a desenvolver destrezas, que aumentariam sua capacidade de controle sobre a vida. Ainda neste enfoque, o educador é o sujeito do processo. Enquanto os enfoques anteriores apresentam como ponto de partida a intervenção no plano individual o

enfoque radical tem como premissa a concepção das condições materiais e a estrutura social como causas básicas dos problemas de saúde, direcionando o processo educativo para a transformação das condições geradoras de doenças. Este enfoque trabalha com a perspectiva de que educadores e cidadãos possam ser sujeitos do processo e intervir politicamente na luta pela saúde, bem como articula o processo educativo à busca de autonomia e poder, voltando-se para a possibilidade de potencializar a “construção de processos de participação popular como uma prática social de organização da vida cotidiana” (SOPHIA, 2001).

A metodologia participativa é aquela que permite a atuação efetiva dos participantes no processo educativo, valorizando os conhecimentos e experiências dos participantes, envolvendo-os na discussão, identificação e busca de soluções para problemas que emergem de suas vidas. É uma forma de trabalho pedagógico baseado no prazer, na vivência e na participação ativa em situações reais ou imaginárias provoca a reflexão faz os participantes construir sentidos às situações concretas da vida.

Existem diversas formas de garantir processos participativos como o sociodrama, psicodrama, teatro do oprimido, teatro-fórum, círculos de cultura, a oficina e outras técnicas de grupo, que são oriundas de saberes multidisciplinares.

Existem muitas formas de realizar práticas pedagógicas que visam à domesticação

das pessoas para que elas se prestem a obedecer e a reproduzir um padrão de comportamento que serve a uma ordem e aos interesses de uma classe dominante. Outras ainda se utilizam do discurso da metodologia popular, mas constroem uma prática autoritária na qual as pessoas são dominadas pela manipulação, pela sensação de que são parte onde os educadores tomando a iniciativa pelos educandos, perpetuam neles a dependência e o sentimento de inferioridade.

Reportamo-nos aqui a um olhar sobre o caminho metodológico que se ancora nos princípios da educação popular a que nos temos referido neste texto. Um caminho onde o trabalho que realizamos se faz com os atores e atrizes com os quais trabalhamos. Onde o modo de fazer já é, de certa forma, o que se quer fazer e o para que se faz. Esse jeito de fazer visa despertar o senso crítico e promover o diálogo entre as partes para juntá-las num processo de construção coletiva, numa perspectiva solidária.

Dessa forma é possível ao mesmo tempo, fortalecer aspectos da identidade e autoestima dos sujeitos, mobilizá-los para a ação transformadora desenvolvendo o compromisso com processos legítimos de luta pela vida para a emancipação das pessoas e sua afirmação como sujeitos sociais.

Nessa perspectiva o processo por si capacita e qualifica política e tecnicamente, os sujeitos através da experimentação e apropriação do conteúdo e do modo de fazer; fortalece ações coletivas no enfrentamento dos seus problemas e na construção de soluções que expressem o poder da população e incentiva a construção de espaços de participação

popular, gestão democrática e participativa, afirmação da cidadania ativa, ampliação dos direitos e processos de controle social e de democratização do Estado apontando para a emancipação e a construção de um projeto popular de transformação social.

Referendamos aqui um olhar sobre metodologia, como percurso, que não se reduz ao modo de fazer, mas compreendendo que este modo está sempre ligado a uma visão de mundo e a um objetivo histórico concreto sendo, portanto, também marcada por um projeto de pessoa e de sociedade. A pedagogia também é marcada por um projeto de pessoa e de sociedade, pode-se dizer, de forma esquemática, que existem três concepções básicas de metodologia:

Autoritária - Visa a domesticação das pessoas para que elas se prestem a obedecer e a reproduzir um padrão de comportamento que serve a uma ordem e aos interesses de uma classe dominante.

Populista - Utiliza o discurso popular, mas sua prática visa manter as pessoas dominadas pela manipulação, com a sensação de que são parte. Perpetua as relações de dependência e sentimento de inferioridade.

Dialética-dialogal-libertadora: Afirma que o modo de fazer já é, de certa forma, o que se quer fazer e o para que se faz. Visa despertar o senso crítico e promover o diálogo entre as partes para juntá-las num processo de construção coletiva, com perspectiva solidária.

Partindo da convicção de que quem faz sabe, mas que quem pensa sobre o que faz, faz melhor e que quem faz, faz também o sentido do que faz, a metodologia popular significa, ao mesmo tempo um caminho:

- » em que os sujeitos tomem uma postura respeitosa e sugerem formas de participação e de colaboração.
- » cujo ponto de partida é a convicção de que todos são capazes, que os oprimidas têm interesse em superar a atrofia física, mental e cultural a que foram submetidas e que a emancipação começa por quem se dispõe a um processo de transformação individual e social.
- » de valorização dos sujeitos, sua necessidade de unir esforços, de organizar-se para a conquista de direitos e para a tarefa de assumir-se como sujeito do seu destino coletivo.

O processo educativo se realiza no trabalho que se faz a partir das necessidades sentidas e num compromisso permanente dos envolvidos. Acreditar que as respostas espontâneas do povo sejam transformadoras pode apenas significar uma posição tão autoritária quanto à própria imposição. Aliado ao reconhecimento e o respeito às iniciativas populares, será necessário problematizar e potencializar essas ações e estimular a construção de alternativas mais próximas da integralidade. Quando inspirados em processos da educação popular, aplicada a um processo político-pedagógico, podemos perceber alguns sinais:

Alguns sinais

- » Anima e apaixona seus participantes porque resgata neles o elemento da identidade e da dignidade (autoestima).
- » Mobiliza porque rompe com a situação de dormência e a sensação de impotência, geradas pela dominação e expressas no individualismo consumismo e fatalismo.
- » Compromete as pessoas, numa dimensão integral da vida, em processos legítimos de luta pela vida para a emancipação das pessoas e na sua afirmação como sujeitos sociais.
- » Capacita e qualifica política e tecnicamente, os sujeitos através da experimentação e apropriação do conteúdo e do método.
- » Produz a multiplicação criativa, com base numa parte que tem como meta a envolver o conjunto da sociedade e a realidade mais geral.
- » Produz fermentação social e mobilização política ao fortalecer ações coletivas no enfrentamento dos seus problemas e na construção de soluções que expressem o poder da população.
- » Incentiva a construção de espaços de participação popular, gestão democrática e participativa, afirmação da cidadania ativa, ampliação dos direitos e processos de controle social e de democratização do Estado.
- » Incentiva e contribui para a construção de processos legítimos de luta pela emancipação e pela vida.

Com base na intencionalidade de fortalecer a participação popular, o controle social e a gestão participativa na saúde, é fundamental observar os seguintes procedimentos metodológicos nos processos educativos:

- » Aproximação e conhecimento da realidade social em que se vai desenvolver o trabalho, na perspectiva da educação popular, com a metodologia da observação participante, numa atitude de abertura e de escuta para a construção de diagnósticos das realidades locais, fomentando a solidariedade e o espírito de compromisso dos grupos em contato.
- » Mobilização social que junte os esforços de articulação e formação (encontros, seminários, oficinas, reuniões formativas, grupos de estudos, círculos interativos, intercâmbios de experiências, mutirões de formação popular e caravanas) em torno de programas concretos, ligado à defesa da vida e da saúde.
- » Desenvolvimento de processos educativos que articulem a teoria com as práticas sociais, entidades e agentes envolvidos com diferentes modalidades formativas, instrumentos didático-pedagógicos e comunicação de massa, cultura popular de resistência e reinvenção das relações econômicas, sociais, culturais, ambientais etc.
- » Construção coletiva do conhecimento fundamentada no processo dialético prática-teoria-prática, associando o conhecimento da realidade com sistematização das experiências e conhecimentos dos processos de articulação, formação e mobilização, concretizando o “aprender com a prática”.

» Articulação das forças sociais com a estruturação de redes de educadores populares, educadores em saúde, entidades e movimentos sensíveis à necessidade de uma ampla mobilização social em defesa do direito à saúde, retomando os fundamentos da Reforma Sanitária.

» Planejamento das diferentes ações que potencializem a dimensão educativa da ação, fazendo da articulação e da formação um fator efetivo da mobilização social.

Orientações pedagógicas

Existem diversas formas de garantir processos participativos como o sociodrama, psicodrama, teatro do oprimido, teatro-fórum, círculos de cultura, oficinas e outras técnicas de grupo, que são oriundas de saberes multidisciplinares.

Independente da linguagem escolhida podemos apresentar algumas posturas ou orientações que consideramos imprescindíveis para que se possa concretizar uma prática problematizadora, reflexiva, dialógica e produtora de autonomia.

Inicialmente referendamos a necessidade de conhecer a realidade social em que se vai desenvolver o trabalho. A observação participante, a atitude de abertura e de escuta são pontos de partida fundamentais para a construção de vínculos entre trabalhadores e comunidade.

Ao mesmo tempo, a mobilização dos atores institucionais e comunitários presentes no território pode contribuir sobremaneira para o trabalho na articulação e

transformação da realidade de saúde. Esta pode acontecer também de formas diversas a depender dos contextos já anteriormente abordados, tais como, encontros, seminários, oficinas, reuniões, grupos de estudos, círculos interativos, intercâmbios de experiências, mutirões de formação popular e caravanas em torno de programas concretos, ligados à defesa da vida e da saúde (DARON, 2008).

Desenvolvimento de processos educativos que ampliem o olhar dos diversos atores sobre a realidade e articulem a teoria com as práticas sociais. Nesse sentido podem ser organizados cursos, oficinas e outras modalidades de formação, das quais, podem resultar a produção de instrumentos pedagógicos e comunicacionais com base nos elementos da cultura local e nas potencialidades do território. Desse processo também pode resultar a sistematização das experiências locais e a construção coletiva do conhecimento, fundamentada na ação-reflexão-ação, concretizando o “aprender com a prática” e referenciando a experiência como categoria chave na produção do conhecimento.

Com base na intencionalidade de fortalecer a participação popular, o controle social e a gestão participativa na saúde, é fundamental observar os seguintes procedimentos metodológicos nos processos educativos:

Aproximação e conhecimento da realidade social em que se vai desenvolver o trabalho, na perspectiva da educação popular, com a metodologia da observação participante, numa atitude de abertura e de escuta para a construção de diagnósticos das realidades

locais, fomentando a solidariedade e o espírito de compromisso dos grupos em contato.

Mobilização social que junte os esforços de articulação e formação (encontros, seminários, oficinas, reuniões formativas, grupos de estudos, círculos interativos, intercâmbios de experiências, mutirões de formação popular e caravanas) em torno de programas concretos, ligado à defesa da vida e da saúde.

Desenvolvimento de processos educativos que articulem a teoria com as práticas sociais, entidades e agentes envolvidos com diferentes modalidades formativas, instrumentos didático-pedagógicos e comunicação de massa, cultura popular de resistência e reinvenção das relações econômicas, sociais, culturais, ambientais etc.

Construção coletiva do conhecimento fundamentada no processo dialético prática-teoria-prática, associando o conhecimento da realidade com sistematização das experiências e conhecimentos dos processos de articulação, formação e mobilização, concretizando o “aprender com a prática”.

Articulação das forças sociais com a estruturação de redes de educadores populares, educadores em saúde, entidades e movimentos sensíveis à necessidade de uma ampla mobilização social em defesa do direito à saúde, retomando os fundamentos da Reforma Sanitária.

Planejamento das diferentes ações que potencializem a dimensão educativa da ação, fazendo da articulação e da formação um fator efetivo da mobilização social.

A) TÉCNICAS VIVENCIAIS

Privilegiam a dimensão vivencial e têm como objetivo unir, criar um ambiente fraterno e participativo, promovendo a alegria, o humor, a integração e a descontração dos participantes, além de análises que buscam oferecer elementos simbólicos para a reflexão sobre uma determinada questão.

Nestas, alguns aspectos são fundamentais: a flexibilidade no tempo, o processo de reflexão sobre a vivência e os

Para quebrar o gelo

- ⇒ Ajuda a tirar as tensões do grupo, desinibindo as pessoas para o encontro.
- ⇒ Pode ser uma brincadeira onde as pessoas se movimentam e se descontraem.
- ⇒ Resgata e trabalha as experiências de criança.
- ⇒ São recursos que quebram a seriedade do grupo e aproximam as pessoas.

Técnicas de apresentação

- ⇒ Ajuda a apresentar os participantes uns aos outros. Possibilita descobrir: quem sou, de onde venho, o que faço, como e onde vivo, o que gosto, sonho, sinto e penso... Sem máscaras e

Para integração:

- ⇒ Permite analisar o comportamento pessoal e grupal. A partir de exercícios bem específicos, que possibilitam partilhar aspectos mais profundos das relações interpessoais do grupo.
- ⇒ Trabalha a interação, comunicação, encontros e desencontros do grupo.
- ⇒ Ajuda a sermos vistos pelos outros na interação

sentidos produzidos. Estas técnicas se adequam, especialmente, nos processos de aproximação entre trabalhadores e comunidades, no início de atividades, tais como oficinas, cursos entre outros, sempre na perspectiva de fomentar a integração e a produção de vínculos entre estes atores.

Podem ser utilizadas no início de atividades formativas para permitir a integração dos participantes ou depois de momentos intensos de trabalho para possibilitar o descanso e a descontração. As mais utilizadas são:

subterfúgios, mas com autenticidade e sem violentar a vontade das pessoas.

- ⇒ Exige diálogo verdadeiro, a partilha do que posso e quero ao novo grupo.
- ⇒ São as primeiras informações da minha pessoa.
- ⇒ Precisa ser desenvolvida num clima de confiança e descontração.
- ⇒ O momento para a apresentação, motivação e integração. É aconselhável que sejam utilizadas dinâmicas rápidas, de curta duração.

grupal e como nos vemos a nós mesmos. O diálogo profundo no lugar da indiferença, discriminação, desprezo, vividos pelos participantes em suas relações.

- ⇒ Os exercícios interpelam as pessoas a pensar suas atitudes e seu ser em relação ao outro ou o grupo.

Para animação e relaxamento:

- ⇒ Tem como objetivo eliminar as tensões, soltar o corpo, voltar-se para si e dar-se conta da situação em que se encontra, focalizando cansaço, ansiedade, fadigas etc. Elaborando tudo isso para um encontro mais ativo e produtivo.
- ⇒ Estas técnicas facilitam um encontro entre pessoas que se conhecem pouco e quando o clima grupal é muito frio e impessoal.
- ⇒ Devem ser usadas quando necessitam romper o ambiente frio e impessoal ou quando se está cansado e necessita retomar uma atividade. Não para preencher algum vazio no encontro ou tempo que sobra.

B) TÉCNICAS COM ATUAÇÃO

Estas técnicas tem a expressão corporal como aspecto central, e nestas se poderá representar situações, comportamentos e formas de pensar. Para que ocorra o efeito desejado é importante observar alguns aspectos: ordenação e coerência na apresentação; limite de tempo para que os elementos centrais sejam sintetizados, clareza na expressão corporal e facial, movimento, gestualidade, dicção e presença cênica, ressaltando ainda a importância da criatividade e da espontaneidade.

Para atividades de formação:

- ⇒ Deve ser usada para trabalhar com pessoas que já possuem alguma prática de animação grupal.
- ⇒ Possibilita a revisão, a comunicação e a percepção do que fazem os destinatários, a realidade que os rodeia.
- ⇒ Amplia a capacidade de escutar e observar.
- ⇒ Facilita e clareia as atitudes dos educador(a)es para que orientem melhor seu trabalho grupal, de forma mais clara e livre com os grupos.
- ⇒ Quando é proposto o tema/conteúdo principal da atividade, devem ser utilizadas dinâmicas que facilitem a reflexão e o aprofundamento; são, geralmente, mais demoradas.

Para que tenham o efeito desejado é preciso observar:

- ⇒ Apresentação ordenada e coerente;
- ⇒ Dar tempo limitado para que os elementos centrais sejam resumidos;
- ⇒ Que seja utilizado a expressão corporal, o movimento, os gestos e a expressão facial;
- ⇒ Que a fala seja com voz forte;
- ⇒ Que não tenha atuação e fala de dois participantes ao mesmo tempo.

C) TÉCNICAS AUDIOVISUAIS

Outras técnicas utilizadas nas práticas educativas são as audiovisuais, como exposição de filmes, vídeos e exposições dialogadas. A característica principal dessas técnicas é a utilização de som ou de sua combinação com imagens. Nestas é necessário uma elaboração prévia, fruto da reflexão ou análise do grupo, trazendo um ponto de vista particular para o debate coletivo, para que se constituam como práticas participativas.

Pode-se trabalhar ainda com a

produção de materiais visuais escritos ou gráficos tais como: produção de painéis, mandalas, fanzines, jornais, revistas entre outros. A escrita e as imagens se constituem como elemento central.

Podem ser elaboradas pelo grupo no processo de formação e colaboram com a concentração e concretização das ideias e reflexões do grupo.

Orientações a serem seguidas:

Para a utilização de uma técnica auditiva ou audiovisual é preciso um trabalho de elabo-

ração prévia, que geralmente é fruto da reflexão ou análise que o grupo realizou. Trazem sempre elementos de informação adicional para que o grupo enriqueça sua discussão e análise sobre algum tema. Trazem um ponto de vista particular para o debate coletivo. É um material que traz elementos novos ou interpretações que permitam um aprofundamento do tema tratado.

Ao utilizar este tipo de técnica é necessário que a pessoa que a irá utilizar tenha conhecimento

D) TÉCNICAS VISUAIS:

As Técnicas escritas são aquelas em que se utiliza a escrita como elemento central. Podem ser: papelógrafo, leitura de textos...

Podem ser elaboradas por um grupo no processo de formação, se caracterizam por ser o resultado direto daquilo que o grupo sabe, conhece ou pensa sobre determinado tema e é produto do trabalho coletivo no mesmo momento de sua aplicação.

Na utilização deste tipo de

dinâmicas é fundamental que a letra seja legível por todos e que a redação seja concreta deixando claro e resumido ideias centrais de um debate coletivo. Este tipo de técnica ajuda a concentrar e concretizar as ideias e reflexões do grupo.

Os materiais elaborados com antecedência como a leitura de textos, que são resultado de uma reflexão ou interpretação de pessoas externas ao grupo ou de elaboração individual deve trazer elementos

novos para o aprofundamento do grupo. É importante ver se a redação, o conteúdo e a linguagem correspondem ao nível dos participantes. A utilização sempre será acompanhada de passos metodológicos que permitam a participação e o debate coletivo sobre o conteúdo.

As Técnicas gráficas são aquelas em que o conteúdo se expressa através de desenhos e símbolos para interpretação. Sempre que usamos este tipo de técnica é recomendável

Técnicas aprofundadas na Educação Popular

A) CÍRCULOS DE CULTURA

Sistematizados por Paulo Freire (1991) os Círculos de Cultura estão fundamentados em uma proposta pedagógica democrática e libertadora e propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Para Freire, essa concepção promove a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade. Nesse contexto, propõe uma práxis pedagógica que se compromete com a emancipação de homens e mulheres ressaltando a importância do aspecto metodológico, no fazer pedagógico, sem desvalorizar, no entanto, o conteúdo específico que mediatiza esta ação. Destarte, caracteriza-se como *locus* privilegiado de comunicação-discussão embasadas no diálogo, nas experiências dos atores-sujeito, na produção teórica da educação e na escuta, a qual se orienta pelo desejo de cada um e cada uma aprenderem as falas do outro e da outra problematizando-a e problematizando-se. Tem como princípios metodológicos o respeito pelo educando, a conquista da autonomia e a dialogicidade e podem ser didaticamente estruturados em momentos tais como: a *investigação do universo vocabular*¹, do qual são extraídas *palavras geradoras*². Esse mergulho permite ao educador interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida que se traduzirá no *tema gerador geral*, vinculado a ideia de interdisciplinaridade e subjacente à noção holística de promover a integração do conhecimento e a transformação

¹ Relação das palavras de uso corrente, entendida como representativa dos modos de vida dos grupos ou do território onde se trabalhará (estudo da realidade). Este momento permite o contato mais aproximado com a linguagem, as singularidades nas formas de falar do povo, e suas experiências de vida no local.

² Unidade básica de orientação dos debates.

prévio do conteúdo a ser desenvolvido, para que a técnica sirva como ferramenta de reflexão. Por isto, é importante fazer uma discussão prévia para analisar o conteúdo a ser trabalhado ou da mensagem apresentada na técnica auditiva ou audiovisual. Para isto, é fundamental preparar algumas perguntas que permitam relacionar o conteúdo com a realidade do grupo.

começar descrevendo elementos que estão presentes no gráfico. Logo que os participantes que não elaboraram o trabalho fazem uma interpretação e que finalmente sejam as pessoas que o elaboraram as que vão expor quais foram as ideias que quiseram expressar. Isto possibilita a participação de todos na medida em que exige um esforço de interpretação por parte de uns e de comunicação por parte de outros.

social. A *Tematização*³, ou seja, processo no qual os temas e palavras geradoras são codificados e decodificados buscando a consciência do vivido, o seu significado social, possibilitando a ampliação do conhecimento e a compreensão dos educandos sobre a própria realidade, na perspectiva de intervir criticamente sobre ela. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

A *Problematização* representa um momento decisivo da proposta e busca superar a visão ingênua por uma perspectiva crítica, capaz de transformar o contexto vivido. A ação de problematizar em Paulo Freire (ano) impõe ênfase no *sujeito prático* que discute os problemas surgidos da observação da realidade com todas as suas contradições, buscando explicações que o ajudem a transformá-la. O sujeito, por sua vez, também se transforma na ação de problematizar e passa a detectar novos problemas na sua realidade e assim sucessivamente. Nesse sentido, a problematização emerge como momento pedagógico, como práxis social, como manifestação de um mundo refletido com o conjunto dos atores, possibilitando a formulação de conhecimentos com base na vivência de experiências significativas.

³ A codificação pode se dar por imagens expressas de várias formas – desenho, fotografia, imagem viva, – que por sua vez deverão suscitar novos debates. Parte-se da compreensão de que cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica, dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte.

A ampliação do olhar sobre a realidade com amparo na ação-reflexão-ação e o desenvolvimento de uma consciência crítica que surge da problematização permite que homens e mulheres se percebam sujeitos históricos, o que implica a esperança de que nesse encontro pedagógico sejam vislumbradas formas de pensar um mundo melhor para todos. Esse processo supõe a paciência histórica de amadurecer com o grupo, de modo que a reflexão e a ação sejam realmente sínteses elaboradas com ele.

Nesse contexto o Círculo de Cultura constitui-se *locus* da vivência democrática, de formas de pensamentos, experiências, linguagens e de vida, que possibilita o estabelecimento de condições efetivas para a democracia de expressões, de pensamentos e de lógicas com base no respeito às diferenças e no incentivo à participação em uma dinâmica que lança o sujeito ao debate, focando os problemas comuns.

B) TÉCNICA DE OFICINAS

A oficina se constitui num espaço privilegiado de criação e descobertas, onde, processo e produto compõem uma unidade dialética, cujos objetivos e passos são pactuados com os participantes, portanto, é pluridimensional, criativo, coletivo, planejado e coordenado coletivamente. Nesse sentido, todos são essenciais e cada um é responsável na produção do que se quer obter, tendo como referência as potencialidades do próprio grupo, a partir da prática de cada um em seu cotidiano. Por isso o compromisso e a responsabilidade dos participantes do

grupo são essenciais: cada um assume uma posição importante na produção do que se quer obter.

Oficina é um lugar de consertos, reparos, criatividade, descobertas, lugar de vida, trabalho, transformação, processo de construção. A oficina se constitui num espaço privilegiado de criação e descobertas.

Numa oficina, processo e produto compõem uma unidade dialética, que não pretendem alcançar um objetivo “a qualquer custo”; preocupa-se, pelo contrário, com a adequação e a sequência dos passos a serem dados para que se chegue àquele mesmo objetivo.

A aprendizagem trabalha as diversas dimensões do ser humano como o sentir, o pensar, o agir, a intuição, a cognição, o gesto e a palavra encontram de forma complementar produzindo uma nova síntese.

Prioriza o aprendizado usando o corpo todo e não só a razão. É por isso que, numa oficina, são trabalhadas distintas dimensões do ser humano: o sentir, o pensar, o agir, intuição e razão, gesto e palavra intervêm e encontram uma nova síntese. Trabalhar com oficinas, portanto, implica em desenvolver a criatividade. Por isso é comum, numa oficina, a introdução de expressões culturais e artísticas, como: a dança, a poesia, a pintura, a modelagem, brincadeiras. O produto que daí nasce terá essa mesma marca criativa e pluridimensional, será sempre algo concreto, visível: um desenho, uma expressão musical ou plástica, uma colagem, uma expressão corporal, um cartaz, um texto, no qual os diversos sujeitos do grupo poderão perceber a contribuição de cada um (DARON, 2008).

Para isso torna-se necessário um trabalho prévio de sistematização. As pessoas do grupo irão identificar no produto construído aspectos da contribuição de cada um.

Para o planejamento de uma oficina é necessário que o facilitador (a) planeje e busque, anteriormente, fontes que contribuam para uma apropriação do saber historicamente acumulado e a problematização da temática em questão, assumindo sempre a postura de coparticipante.

O facilitador (a), além de planejar e buscar as fontes anteriormente assume, durante a oficina, a postura de coparticipante, que acredita na originalidade da contribuição de cada participante e que, por isso mesmo, não pode prever qual será o resultado final do processo que é chamado a facilitar.

Caso sejam várias pessoas a facilitar ou assessorar a oficina, será necessário que haja sintonia entre elas. Como cada experiência tem sua particularidade, requer ingredientes adequados e combinados de forma a corresponder a cada especificidade local e conjuntural, a cada público e objetivo. O prazer de fazer oficina se fundamenta exatamente no desejo de experimentar e aprender algo singular.

Sua utilização deve responder a objetivos específicos de uma determinada estratégia educativa, no sentido de estimular a produção do conhecimento e a recriação deste conhecimento tanto no grupo/coletivo quanto no indivíduo/singular, uma vez que a técnica da dinâmica não é um fim, mas um meio - é uma ferramenta a ser usada.

Exemplos de técnicas participativas

QUANTO TEMPO EU TENHO

Objetivo: Provocar desinibição e conhecimento do outro.

Material: Som com música alegre, caixa de fósforos, um cartaz ou fichas - nomes, de onde é, de que mais gosta, uma alegria, uma tristeza etc. (Podem-se criar outras conforme o objetivo proposto).

1. Todos, em círculo, o educador (a) distribui um palito de fósforo, não usado. As fichas devem estar em lugar visível.
2. Pedir a um participante que risque o fósforo. Enquanto o fósforo estiver aceso, vai se apresentando, falando de si.
3. Cuidar para que ele fale só o tempo em que o fósforo estiver aceso. Caso alguém não consiga, o educador (a) poderá usá-lo para que os outros façam perguntas (pessoais) como numa entrevista.

4. Outra variante é fazer com que os participantes conversem em dupla e depois utilizem o fósforo para falar o que conhece do companheiro.

5. Usar a dinâmica para perguntar: que significa amizade ou ainda, para revisar qualquer disciplina.

Discussão: Conseguimos expressar os pontos mais importantes na nossa apresentação? Como me senti? É fácil falar de nós mesmos? O que significa um fósforo aceso? (marcando tempo) O que significa o fogo? (iluminando). Resultado esperado: Ter feito uma reflexão sobre o tempo que estamos na terra e o que podemos ser para os outros. A maneira como eu utilizo o fósforo é a nossa própria vida. Analisar todas as situações que aparecem durante a ação.

*Ronildo Rocha, Catolé do Rocha, PB.
ronildorocha@yahoo.com.br*

A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO ROSTO

Objetivos: Fazer com que os membros do grupo sintam-se à vontade uns com os outros.

Aplicação:

- a) Orientar os participantes para sentarem em círculo;
- b) O assessor distribui para cada participante uma folha de papel sulfite e um giz de cera;
- c) Em seguida orienta para desenhar o seguinte: - uma sobrancelha somente; - passar a folha de papel para as pessoas da direita e pegar a folha da esquerda; - passar novamente; - desenhar um olho; - passar novamente;

- desenhar o outro olho; - passar a direita e... completar todo o rosto com cada pessoa colocando uma parte (boca, nariz, queixo, orelhas, cabelos).

- d) Quando terminar o rosto pedir à pessoa para contemplar o desenho;
- e) Orientar para dar personalidade ao desenho final colocando nele seus traços pessoais;
- f) Pedir ao grupo para dizer que sentimentos vieram em mente.

Fonte: TOGNETTA, Luciene R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2009.

DOIS CIRCULOS

Objetivo: motivar um conhecimento inicial, para que as pessoas aprendam ao menos o nome umas das outras antes de se iniciar uma atividade em comum.

Para quantas pessoas: é importante que seja um número par de pessoas. Se não for o caso, o educador (a) da dinâmica pode requisitar um “auxiliar”.

Material necessário: uma música animada, tocada ao violão ou com gravador.

Descrição da dinâmica: formam-se dois círculos, um dentro do outro, ambos com o mesmo número de pessoas. Quando começar a

tocar a música, cada círculo gira para um lado. Quando a música pára de tocar, as pessoas devem se apresentar para quem parar à sua frente, dizendo o nome e alguma outra informação que o educador (a) achar interessante para o momento.

Repete-se até que todos tenham se apresentado. A certa altura pode-se, também, misturar as pessoas dos dois círculos para que mais pessoas possam se conhecer.

Fonte: SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarisse. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FDT, 1999.

POESIA, MÚSICA, CRÔNICA

Finalidade: Consiste em ouvir uma poesia e/ou música para ajudar na introdução de um assunto ou de uma vivência subjetiva.

Material: Letra (cópia xerográfica ou mimeografada) de uma poesia ou canção.

Descrição:

1. Escolher uma poesia ou canção sobre o tema a ser trabalhado
2. Dividir os participantes em grupos.
3. Cada um lê em voz baixa, murmurando.
4. Escolher a palavra que mais marcou, em cada estrofe.
5. Gritar essas palavras juntas, bem alto. Depois bem baixo, até se calar.
6. Andando, procurar sua “palavra-sentimento” com outra pessoa do grupo.
7. Explique, sinta, expresse, toque.

8. No seu grupo, responda o que você faria com esse sentimento-palavra trocada.

9. O grupo deve montar uma história com os sentimentos trocados e com a poesia recebida.

10. Cada grupo apresenta no grupão sua história de maneira bem criativa.

11. Buscar o que há de comum em todas as histórias.

Comentários:

1. Este trabalho leva à reflexão de um tema/ assunto, abrindo um espaço para que as pessoas falem de um assunto sob diferentes olhares.

2. Contribui para o desenvolvimento da expressão verbal e do trabalho coletivo.

Fonte: GONÇALVES, Ana Maria. PERPÉ-TUO, Susan Chiodi. **Dinâmica de grupos na formação de lideranças**. [S.l.]: Ed. DP et all, 1998.

COLCHA DE RETALHOS

Quantas vezes sentamos ao lado de nossos avós ou mesmo de nossos pais para escutar aquelas longas histórias que compuseram a vida e a trajetória da nossa família e, portanto, a trajetória da nossa vida? Quantas vezes paramos para pensar na importância do nosso passado, nas origens de nossa família, e mais, de nossa comunidade? Indo um pouco mais longe, quantas vezes paramos para pensar de que forma a cultura da nossa cidade e de nosso país influencia o nosso modo de ver as coisas? Pois é. Nós somos aquilo que vivemos. Somos um pouquinho da via de nossos pais e avós, somos também um pouquinho da vida de nossos pais e avós, da nossa, do nosso bairro, das pessoas que estão à nossa volta, seja na cidade ou no país onde vivemos. Isso é o que se chama identidade cultural. E esta é uma atividade que ajuda a buscar essa identidade - o que significa buscar a nossa própria história, conhecemos a nós mesmos e a tudo que nos rodeia. Buscar a identidade cultural é “entender para respeitar” nossos sentimentos e os daqueles com quem compartilhamos a vida.

- ⇒ Tecido - lona, algodão, morim cortados em tamanho e formatos variados
- ⇒ Tinta de tecido ou tinta guache (é bom lembrar que o chache se dissolve em água)
- ⇒ Linha e agulha ou cola de tecido.

1ª Etapa - História de Vida

Peça a todos os participantes para lembrarem um pouco de suas histórias pessoais e das histórias de suas famílias, pensando em suas origens, sentimentos e momentos marcantes, em sonhos, enfim, em tudo aquilo que cada pessoa considera representativo de sua vida. Depois

disso, peça para escolherem pedaços de tecidos para pintar símbolos, cores ou imagens relacionadas às suas lembranças. Esse é um momento individual, que deve levar o tempo necessário para que cada um se sinta à vontade ao expressar o máximo de sua história de vida. Quando todos terminarem, proponha a composição da primeira parte da Colcha de Retalhos, que pode ser feita costurando ou colando os trabalhos de cada um, sem ordem definida.

2ª Etapa - História da Comunidade

Esta etapa exige muito diálogo entre os participantes, que devem construir a história da comunidade onde vivem. Uma boa dica é pesquisar junto aos mais velhos. O grupo escolhe alguns fatos, acontecimentos e características da comunidade para representá-los também em pedaços de tecido pintados. Pode-se reunir as pessoas em pequenos grupos para a criação coletiva do trabalho. Todas as pinturas, depois de terminadas, deverão ser costuradas ou coladas compondo um barrado lateral na colcha.

3ª etapa - História da cidade, país e da Terra

A partir daqui, a idéia é dar continuidade à colcha de retalhos, criando novos barrados, de forma a complementá-la com a história de vida da cidade, do país, do mundo e até a do universo. Não há limites nem restrições. O objetivo principal é estimular nos participantes a vontade de conhecer e registrar a vida, em suas diferentes formas e momentos. Desse modo, poderão se sentir parte da grande teia da vida.
Fonte: DISKIN, Lia; ROIZAMAN, Laura G. Paz, **como se faz?:** semeando a cultura de paz nas escolas. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro; UNESCO; Associação Palas Athenas, 2002.

DESCOBRINDO A QUEM PERTENCE

1. O educador (a) divide o grupo em duas metades.
2. Uma metade do grupo dá ao educador (a) um objeto de uso pessoal. O educador (a) mistura os objetos e os distribui pela outra metade, que sai à procura de seus donos. Não é permitido falar.
3. Ao encontrar o dono do objeto recebido, forma-se par com ele.

Obs.: Esta atividade objetiva, também, estabelecer as relações no grupo. É divertida e usa a curiosidade do grupo como detonadora de uma busca. Pode ser feita no início de um grupo e repetida sempre que se deseja um clima mais descontraído.

Fonte: SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarisse. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FDT, 1999.

143

TEIA DA VIDA

Material: um novelo de linha ou de lã

Desenvolvimento: Os participantes se colocam em pé formando um círculo. A um deles é entregue o novelo. Ele tem que dizer seu nome, de onde é, tipo de trabalho que faz interesse de sua participação, etc. Depois pega a ponta do fio e joga a bola a outro companheiro, que por sua vez deve apresentar-se da mesma maneira. A ação se repete até todos os participantes fiquem entrelaçados numa espécie de teia ou rede. Depois que todos se

apresentam, quem ficou com o novelo deve devolvê-lo a quem lhe entregou, repartindo as informações dadas por seu companheiro. Este faz o mesmo de tal forma que vai enrolando a linha em forma de bola e vai refazendo a trajetória anterior, porém no sentido inverso, até que volta ao companheiro que a iniciou. É preciso avisar os participantes da importância de estarem atentos durante a apresentação de cada um, pois não se sabe a quem vai ser lançado o novelo, depois deverá repetir os dados de quem lançou.

FOTOGRAFIA

O educador (a) divide a turma em grupos de no máximo dez pessoas, e dá um tema para cada grupo, desde que os outros não saibam (ex.: prostituição, saúde, violência, fome, alegria, namoro etc.). O grupo irá montar uma

cena onde todos permanecem congelados. O instrutor orienta o grupo para que fiquem postos no lugar, bate palma e o grupo congela. Os demais grupos tentam descobrir a mensagem - ou tema. Fazer um debate sobre o que se aprendeu com esta dinâmica.

RÓTULOS

O educador (a) cola uma etiqueta em cada participante, sem que o participante veja o que está escrito nela. Movimentam-se pela sala, os participantes devem se tratar uns aos outros conforme o rótulo que virem na testa dos companheiros. Cada um deve tentar adivinhar que rótulo recebeu.

Depois de vinte minutos, o educador (a) pede para cada um diga o rótulo que recebeu e porque sentiu isso. Deve-se conversar também sobre os efeitos que os rótulos provocaram nas pessoas, se gostam ou não de serem tratadas a partir de rótulos e comparar com o que acontece na vida real no cotidiano do grupo. Sugestões de rótulos: aprecie-me/ ensine-me/ tenha piedade de mim/ aconselhe-me/ respeite-me/ ajude-me/ rejeite-me/ ignore-

-me / ria de mim/ zombe de mim

Exercício pessoal de revisão de vida e de prática:

a) Recolha-se num lugar tranquilo, onde você possa ficar em silêncio e confortável.

b) Retome a sua vida e procure refletir sobre ela a partir das seguintes questões:

Como vai a sua relação? - consigo mesmo; - com o grupo de jovens; - no namoro; - na família; - com os(as) amigos(as); - com os colegas de trabalho; - com Deus.

c) Partilhar com seu grupo com os amigos como foi a experiência.

Fonte: EQUIPE DA CASA DA JUVENTUDE PE. BURNIER. *Dinâmicas: ilhas em alto mar*. Disponível em: <www.mundojovem.com.br/dinamicas/ilhas-em-alto-mar>. Acesso em: 24 jan. 2014.

INVERTENDO OS PAPÉIS

Objetivo: Refletir sobre os papéis sexuais e os estereótipos vigentes em nossa cultura; possibilitar o questionamento dos privilégios entre os sexos, percebendo as diferenças culturais existentes.

Material: Papel ofício e lápis.

1. Dividir o grupo em cinco subgrupos.

2. Dar um tema para cada subgrupo, pedindo que discutam os papéis, as diferenças e os privilégios relativos aos sexos, de acordo com o tema recebido:

- * relação marido-mulher;
- * educação de filhos (as);
- * trabalho;
- * namoro;
- * relacionamento sexual.

Tempo para discussão, pedindo que anotem os pontos principais levantados pela equipe.

3. Solicitar que cada subgrupo crie uma cena que expresse a conclusão a que chegou. Pedir que, na cena, os rapazes façam o papel feminino e as moças, o masculino.

4. Apresentação de cada subgrupo.

5. Plenário - compartilhar os sentimentos e as observações: Como se sentiu incorporando o papel do sexo oposto? Qual a diferença existente entre o que você representou e o que você faria nessa situação na realidade? Quais as diferenças que são inerentes ao gênero e quais as que decorrem da cultura?

Fonte: PROJETO Crescer e Ser. In: SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarisse, *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FDT, 1999.

APRENDENDO COM AS CIRANDAS DA VIDA

Reconstituindo a memória da comunidade: a história de luta e resistência

Reunir a comunidade articulando profissionais, gestores, crianças, jovens e adultos do território. Momento de escuta às narrativas da população, sobre suas histórias das lutas localizando imagens de transformação, em suas potencialidades e desafios. Com as crianças pode ser trabalhada a partir de desenhos, brincadeiras circenses. Com os jovens a partir do teatro, da música, hip hop, poesia, e com os adultos em uma roda de contação de histórias onde se tentará localizar as imagens de transformação (direções do que necessita ser

transformado na realidade) envolvendo basicamente duas perguntas: O que necessita ser transformado (situações-limite e potenciais da comunidade) e em que direção se deve seguir(que imagens de futuro ou de sonho), o que podemos e percebemos que devemos transformar e que grupos trazemos para essa construção. A seguir planejar que linguagem utilizar e o quê se irá socializar no Escambo de Arte e Saúde, onde os grupos populares locais apresentam suas expressões sobre o vivido de forma criativa. Ao final ocorre a construção de pactos e agendas para os atos-limite.

Cirandas:

Gira essa roda Ciranda
Agita essa roda cirandar
Gira sem medo ciranda
Cirandas da Vida estão sem a girar
Vida que é vida não pode parar

Essa ciranda não é minha só
Ela é de todos nós
Ela é de todos nós...
A melodia principal quem diz
É a primeira voz
É a primeira voz

Mandei fazer uma Casa de Farinha
Bem maneirinha pro vento poder levar
Oi passa sol, passa chuva , oi passa vento
Só não passa o movimento do cirandeiro a rodar
Ah! foi bom bonito, meu amor brincar, Ciranda
maneira, vem cá cirandeira, Vem cá balançar

Vou fazer uma farinhada, muita gente eu vou chamar
Quem entende de farinha vem comigo peneirar
Vou chamar a (o nome) pra comigo peneirar(a pessoa convidada, vai ao centro, peneira junto, a outra sai e uma outra é convidada ao centro).
Quem entende de farinha vem comigo peneirar

Roda de acolhimento:

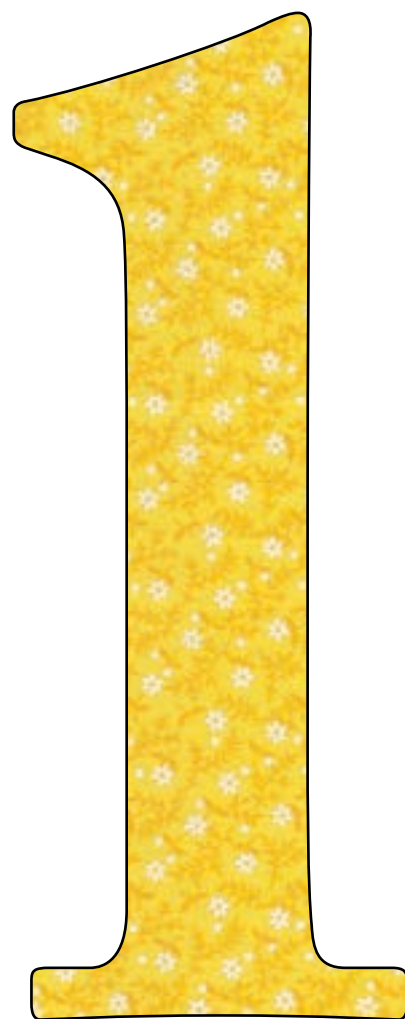
Na roda a pessoa dá um passo á frente, diz o nome, de onde vem, suas expectativas e os outros dão um passo à frente, repetem seu nome, dão um passo atrás dizendo: te damos espaço

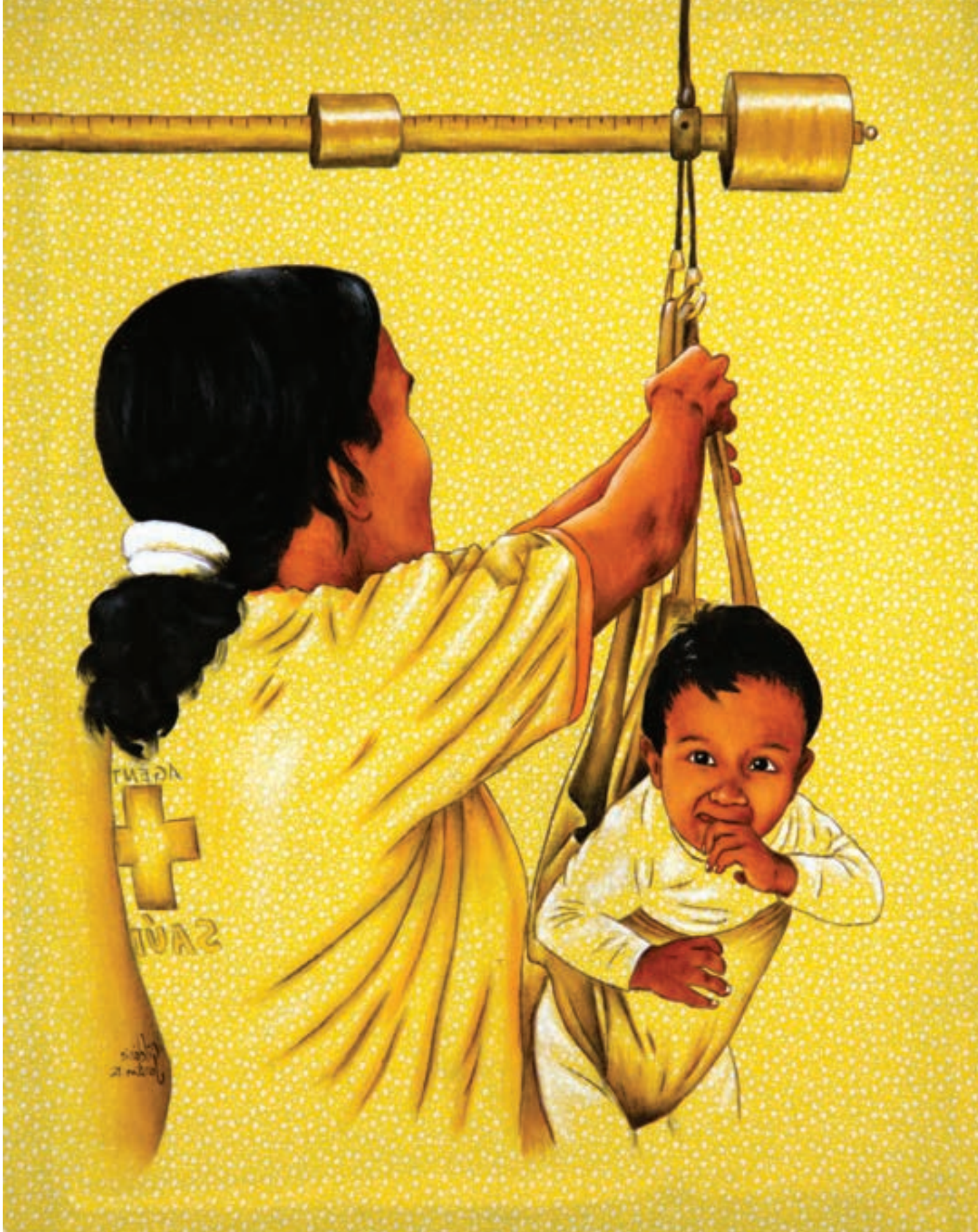
e dão um passo para esquerda dizendo: e seguimos em frente. A roda prossegue até todos se apresentarem.

Bibliografia

- DANTAS, V. L. A. **Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza**. 2010. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.
- DARON, Vanderléia Laodete Pulga. **Diagnóstico sobre a violência contra as mulheres do campo e da floresta**. Brasília, 2008.
- FIOCRUZ. **Educação popular em saúde**. Rio de Janeiro, n.21, nov./dez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Reflexão crítica sobre as virtudes da educadora ou do educador**. Buenos Aires: [s.n.], 1966.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. [S.l.]: Siglo Veintiuno, 1991.
- HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- _____. **A educação popular: conceito que se define na práxis**. In: **EDUCAR para transformar para educar: comunicação e educação popular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. p. 43-56.
- LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Camp. e Tomo, 2001.
- SOPHIA, D. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. **Revista Tema: Educação Popular em Saúde**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 4-6, nov./dez. 2001.
- STOTZ, Eduardo Navarro; VALLA, Victor Vincent. **Participação popular, educação e saúde: teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- TONES, B. R. “Educação para la salud:prevencion o subversion?”. **Tendencias actuales en educacion sanitária**, Barcelona, v. 8, 1987.
- VALLA, Victor Vicent. **Saúde e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VASCONCELOS, Eymard Mourão. **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede educação popular e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

Reflexões e vivências





Educação popular na formação do agente comunitário de saúde

Hoje em dia, existem aproximadamente 250.000 Agentes Comunitários de Saúde (ACS) atuando no Sistema Único de Saúde no Brasil. (BRASIL, 2011). Importante componente da equipe de Saúde da Família e responsável pelo contato inicial com a população, este trabalhador não necessita ter nem mesmo o Ensino Médio completo e é contratado sem qualquer formação profissional. Entre suas atribuições específicas mencionadas no Anexo I da portaria nº 648 (BRASIL, 2006) consta: “estar em contato permanente com as famílias desenvolvendo ações educativas, visando à promoção da saúde e a prevenção das doenças...”

A Saúde da Família é apresentada pelo Ministério da Saúde como a principal estratégia de reorientação do modelo de atenção à saúde no Brasil. Um dos sentidos da reorientação proposta busca passar de um modelo de atenção centrado na doença e na sua cura para um modelo onde a centralidade se dê na prevenção de doenças e na promoção da saúde. Fica evidente, portanto, a necessidade da ênfase das ações e serviços de saúde nos determinantes e condicionantes dos problemas de saúde assim como nas situações de risco encontradas no território. Carmem Teixeira (2006, p. 29) chama a atenção à complexidade de um processo de mudança do modelo de atenção à saúde que exige um conjunto heterogêneo de iniciativas “macro” sistêmicas, tais como, a formulação e implementação de políticas que criem condições para as mudanças ao nível “micro” – o nível do processo de trabalho em saúde.

Ainda que conscientes desta complexidade, buscaremos aqui problematizar apenas uma das mudanças que consideramos necessárias no processo de trabalho em saúde, mais especificamente na transformação do enfoque predominante das ações educativas

Vera Joana Bornstein

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV)/Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

Márcia Raposo Lopes

Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Helena Maria S. Leal David

Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

realizadas pelas equipes de saúde da família: de um enfoque de educação em saúde tradicional, com ênfase em orientações fornecidas pelo serviço para a mudança de hábitos e comportamentos da população, dirigidas sobretudo ao indivíduo para um enfoque de educação em saúde que estimule a análise crítica das condições de vida e trabalho da população, o fortalecimento de sua autonomia e a participação na sociedade.

Abordaremos, neste sentido, duas das questões colocadas acima: a formação profissional do agente comunitário de saúde e como parte desta formação, a abordagem educativa

no trabalho em saúde, considerada eixo fundamental para a promoção e a prevenção.

De uma forma geral, a formação profissional deste trabalhador, tem sido realizada em serviço, sob a denominação de curso introdutório ou ambientação, visando principalmente a instrumentalização para a prática. Morosini et al. (2007) se referem a estes processos formativos como aligeirados e ressaltam a redução de seu conteúdo às necessidades mais imediatas do serviço. Outras de suas características são: o fato desta não ser regulamentada, não ter pré-requisitos e não conferir habilitação profissional.

Em 2004, os Ministérios da Educação e da Saúde aprovaram o Referencial Curricular para Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde, com um itinerário formativo de 1200 horas distribuídas em três etapas, que se constitui numa proposta de habilitação técnica destes profissionais. Esta proposta parte do reconhecimento da importância desse trabalhador no contexto de mudança do modelo de atenção e do papel social do ACS junto à população (BRASIL, 2004).

Até o momento, tem sido difícil garantir a formação técnica completa em nível nacional. Uma das argumentações contrárias à realização do curso técnico em suas três etapas se fundamenta na Lei de Responsabilidade Fiscal¹, já que

¹ Ficou conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Dentre outras coisas, determina que a despesa total com pessoal não poderá ser maior do que 50% da receita corrente líquida da União e 60% dos estados e municípios, a cada ano.



estes trabalhadores, ao se tornarem técnicos, poderiam reivindicar um aumento dos salários. Na maioria dos Estados, parte dos ACS realizou apenas a primeira etapa deste curso técnico. Algumas das exceções são os Estados do Tocantins e do Acre, onde o curso foi finalizado em suas três etapas e uma turma que concluiu as três etapas na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), em julho/2011. Este foi um projeto-piloto da EPSJV, que pretendeu contribuir para o debate em torno da necessidade de qualificação técnica dos ACS e subsidiar sua luta por melhores condições de formação e trabalho.

De acordo com a Portaria nº 648 citada anteriormente (BRASIL, 2006), as atividades educativas individuais e coletivas nos domicílios e na comunidade estão entre as atribuições específicas do ACS. A dimensão educativa assume uma centralidade no trabalho do agente comunitário, sobretudo ao considerar o foco na promoção da saúde e também na prevenção de agravos.

No entanto, em artigo publicado por Bornstein e Stotz (2008/2009), os autores procuram diferenciar as formas de condução do trabalho educativo presentes no processo de trabalho de agentes de saúde. Foi categorizada uma primeira forma de con-

Foi categorizada uma primeira forma de condução cujo aspecto primordial era o de convencimento da população por parte do profissional de saúde que se julga detentor de um saber e outra forma fundamentada no diálogo, no reconhecimento do saber do outro, na reflexão crítica sobre a realidade, no fortalecimento da autonomia e do trabalho coletivo.

dução cujo aspecto primordial era o de convencimento da população por parte do profissional de saúde que se julga detentor de um saber e outra forma fundamentada no diálogo, no reconhecimento do saber do outro, na reflexão crítica sobre a realidade, no fortalecimento da autonomia e do trabalho coletivo. Acreditamos que esta última forma de condução do trabalho educativo favorece a reorganização do modelo de atenção em saúde, na medida em que amplia o foco

do trabalho em saúde e estimula a participação da população na análise e busca de solução para seus problemas. Em artigo de Bornstein, Matta e David (2009), é mencionado que as equipes de saúde pesquisadas no município do Rio de Janeiro desenvolviam poucas atividades educativas na comunidade e que o principal foco do trabalho educativo era de conteúdos vinculados à prevenção de doenças

abordadas pelos programas do Ministério da Saúde. A principal conotação deste trabalho estava permeada pelo convencimento da população em relação às orientações fornecidas pelo serviço.

Foi também mencionado o trabalho educativo não programado, feito pelo agente de saúde na comunidade como um espaço potencial de trabalho educativo, menos sujeito às normas do trabalho prescrito.

Buscando justamente favorecer a transformação deste quadro, a formação técnica dos ACS realizada na EPSJV, coloca a discussão da educação em saúde como ponto central de seu currículo, estando presente nas três etapas de formação em que este é dividido. O enfoque privilegiado é o da educação popular e saúde e o trabalho de conclusão de curso dos alunos é a construção de um plano de trabalho de educação em saúde.

Assim, durante todo o curso, os alunos foram levados a problematizar as práticas de educação em saúde realizadas pela equipe de saúde da família. Discutiram-se a forma de condução do trabalho, o material educativo utilizado e os temas abordados nas atividades educativas realizadas na sala de espera, nos grupos e nas visitas domiciliares, além da construção de outras possibilidades de atuação.

Os diferentes debates propiciaram análises sobre os efeitos das práticas educativas dos agentes, favorecendo a construção de uma visão crítica sobre estas e a compreensão da proposta da educação popular. Ainda que a percepção de cada aluno seja diferenciada, podemos mencionar a fala de algumas alunas do curso técnico, que sintetizam seus entendimentos em relação à educação popular.

Fazendo um paralelo do trabalho de educação em saúde com o trabalho educativo numa escola *“professores autoritários, que têm o domínio do conhecimento, não levando em consideração o saber alheio, formam alunos passivos preparados apenas para o mundo em que vivemos sem questionamento”*.²

² Escola Politécnica de Saúde.

“Quando o processo educativo é vertical, o profissional despeja todo o conteúdo no educando que recebe todas aquelas informações sem, no entanto assimilar nenhuma”.² As alunas abordam outra forma de conduzir o processo educativo quando os profissionais reconhecem o saber dos educandos e tornam a aprendizagem um espaço de troca de experiência, um processo de busca, formando pessoas ativas, críticas, que não se conformam com qualquer condição imposta, que refletem sobre o mundo e buscam modificá-lo.

No trabalho de conclusão de curso de um dos grupos, o tema “lixo” foi escolhido como conteúdo disparador de um trabalho educativo na comunidade, após um processo de priorização dos problemas levantados. Foram realizadas várias atividades que possibilitaram o aprofundamento sobre a questão do lixo, incluindo pesquisa bibliográfica, entrevista a moradores e visitas a instituições que pudessem enriquecer a análise do problema. Na preparação da atividade educativa com a população da “comunidade” onde os ACS trabalhavam, optou-se por preparar cartazes com perguntas problematizadoras, como forma de buscar encaminhamentos que possibilitassem o enfrentamento dos problemas encontrados. As perguntas formuladas pelo grupo de alunas: Aldalice G. Franca, Luciana R. G. Eugênio, Margarete Francisco e Maria José L. S. Custódio. Foram ilustradas com fotos das suas áreas de trabalho e moradia, procurando inicialmente aproximar-se ao problema, perceber se a situação era reconhecida como incômoda

pelos moradores e posteriormente provocar um debate sobre causas, consequências e possíveis soluções. Algumas das perguntas que acompanhavam as fotos foram: “*você conhece estes lugares? Esta situação te incomoda? O que chama a sua atenção? Como poderíamos resolver este problema?*”

A forma crítica como o processo pedagógico foi conduzido na EPSJV possibilitou que os alunos se formassem “*não apenas técnicos agente de saúde, mas cidadãos melhores com perspectiva de fazer um mundo melhor*”.²

Entendemos que a percepção dos alunos em relação às possibilidades de trabalho dentro da perspectiva da educação popular não foi unânime. No entanto, houve, a nosso ver, um crescimento da perspectiva crítica de grande parte dos alunos. Ainda que estivesse prevista a realização de uma prática educativa com os alunos em suas áreas de trabalho, este é um elemento que

consideramos necessário ser melhor desenvolvido num próximo curso.

Acreditamos que a formação técnica dos ACS pode ser um importante elemento para o fortalecimento de um processo de trabalho inovador. Neste processo de trabalho se inclui o trabalho educativo, que por sua vez pode ser de grande importância para a mudança do modelo de atenção, na medida em que possibilite a expressão das necessidades e demandas da população, fortaleça sua autonomia, sua organização e sua participação na sociedade e, especificamente, na consolidação do sistema de saúde.



Bibliografia

- BORNSTEIN, V. J.; SOTZ, E. N. O trabalho dos agentes comunitários de saúde: entre a mediação convencedora e a transformadora. *Trabalho, educação e saúde*, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 457-480, 2008/2009.
- BORNSTEIN, V. J.; MATTA, G. C.; DAVID, H. O processo de trabalho do agente comunitário de saúde e sua incidência sobre a mudança do modelo de atenção em saúde. In: MONKEN, M.; DANTAS, A. V. (Orgs.). *Estudos de Politecnicia e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 191-219, 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Referencial curricular para curso técnico de agentes comunitários de saúde: área profissional saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- _____. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. [Site]. 2011. Disponível em: <<http://dab.saude.gov.br/abnumeros.php>>. Acesso em: 23 ago. 2011.
- _____. Ministério da Saúde. Portaria nº 648, de 28 de Março de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 61, de 29 de março de 2006, Seção 1, p. 71, 2006.
- MOROSINI, M. V.; CORBO, A. D.; GUIMARÃES, C. C. O agente comunitário de saúde no âmbito das políticas voltadas para a atenção básica: concepções do trabalho e da formação profissional. *Trabalho, educação e saúde*, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 261-280, 2007.
- TEIXEIRA, C. F. A mudança do modelo de atenção à saúde no SUS: desatando nós, criando laços. In: TEIXEIRA, C. F.; SOLLA, J. P. *Modelo de atenção à saúde: promoção, vigilância e saúde da família*. Salvador: EDUFA, 2006. p. 19-58.

Diálogo com práticas populares de saúde na formação profissional

Conhecimentos construídos nas diversas práticas sociais de pessoas e grupos, como nas tradições familiares e nas experiências de vida solidariamente compartilhadas, assim como conhecimentos técnicos e/ou científicos disponibilizados pelos profissionais de saúde, da educação e mesmo pela mídia, vão dando corpo a processos de enfrentamento de situações adversas, entre elas, a doença. Na construção do enfrentamento dessas situações, as pessoas buscam apoio não apenas nos profissionais do sistema de saúde, mas também, entre outros, dos agentes de práticas populares de saúde, complementando os sistemas terapêuticos. As pessoas que buscam soluções também na cultura popular não vêem uma oposição entre esses sistemas (o médico e a erveira, por exemplo), vêem complementaridade. Na sua avaliação, as práticas populares têm algo que as práticas do serviço não oferecem e vice-versa. Suas escolhas advêm de suas visões acerca do ser humano e dos significados que suas experiências de vida vão dando aos processos de adoecimento, de cura, ao que é saúde; e doença. Assim, esses significados estão em constante construção, não são definitivos, assim como as escolhas também não o são. São escolhas pautadas em avaliações rigorosas da realidade em que estão imersas. Os motivos para a procura por práticas populares são inúmeros. Um primeiro que podemos citar é a centralidade da pessoa (e não da doença) no processo de cura, o que acarreta maior responsabilização, empoderamento, autonomia, participação das pessoas nas decisões e ações. Um outro, decorrente do primeiro, é que, para que a pessoa volte ao centro da terapêutica, é vital a relação direta, com vínculos de confiança com o terapeuta ou com o agente da prática popular. Há também a influência da família no que diz respeito à tradição familiar de procura por práticas populares. Além dessas motivações,

Maria Waldenez de Oliveira

Enfermeira. Doutora em Educação e Docente na UFSCar. Coordenação do MAPEPS. Membro da Rede de Educação Popular e Saúde (EPS), do GT de EPS da ABRASCO e do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”.

Aida Victoria Garcia Montrone

Enfermeira Obstetra. Doutora em Educação e docente na UFSCar. Coordenação MAPEPS e membro do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”.

Aline Guerra Aquilante

Cirurgiã-dentista. Doutoranda em Saúde Coletiva (UNIFESP). Docente da UFSCar. Coordenação do MAPEPS.

Fábio Gonçalves Pinto

Médico Veterinário, Doutor em Patologia pela UNESP. Docente da UFSCar. Coordenação do MAPEPS.

158

as pessoas percebem maiores benefícios em relação aos medicamentos convencionais e menores reações adversas, assim como referem o bem-estar geral e a promoção de uma boa saúde. Todos esses motivos levam a um outro bastante evidente para essas pessoas, se bem que pouco considerado: as práticas populares promovem saúde. Se assim não fosse, teríamos que rever uma das bases do conceito ampliado de saúde¹, enquanto capacidade dos indivíduos e da comunidade de lidar com as adversidades e na melhoria de sua qualidade de vida. Vale ainda dizer que complementar práticas biomédicas com práticas populares não é um costume apenas das classes populares; além do que, é um costume bastante tradicional, no sentido de que isso acontece há muito tempo.

Diante desse quadro, descrito no primeiro parágrafo, podemos concluir que abrir-se para o entendimento desse modo de enfrentar a doença pode significar uma escuta mais acolhedora pelo (a) profissional de saúde e uma atenção à saúde mais integral, dialogada com os modos que cada um encontra para construir sua saúde. Mas, pelo menos no que se refere à formação profissional em saúde, não é bem assim que acontece, mesmo que constatem nos vários documentos oficiais e políticas brasileiras

¹ A saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. Sendo assim, é principalmente resultado das formas de organização social, de produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 1986).

de saúde, a necessidade de sensibilizar os profissionais de saúde à realidade em que estão inseridas as pessoas que atendem. Ou seja, há uma ética que essas políticas pregam, mas não seguem (ou seguem de maneira ainda incipiente) uma prática que permita alcançá-la. São poucas pesquisas que analisam o conhecimento dos profissionais de saúde sobre práticas populares, ou mesmo a inserção dessas práticas nos currículos dos cursos na área de saúde. Mas aquelas a que temos acesso já são suficientes para nos apontarem um cenário preocupante: o conhecimento dessas terapias se dá pelo senso comum, há pouca ou nenhuma discussão sobre elas na sala de aula, avalia-se as práticas populares tendo-se a medicina biomédica como referência, algumas “incorporações” de práticas populares por profissionais de saúde ocorrem após distorção das referências tradicionais. Por outro lado, vemos em alguns contextos que estudantes querem e procuram saber mais, que docentes e profissionais aproximam-se de práticas populares de saúde, como, por exemplo, o uso de plantas medicinais.

O início deste projeto de deu em 2005, quando participantes de uma reunião da ANEPS-SP debatêramos a seguinte questão: como incluir as práticas populares de saúde na formação dos profissionais de saúde promovidas pelas escolas, universidades, cursos técnicos? Por razões diversas, essas

Como incluir as práticas populares de saúde na formação dos profissionais de saúde promovidas pelas escolas, universidades, cursos técnicos?



práticas são invisíveis nos currículos oficiais nos cursos de formação profissional em saúde. Podemos levantar alguns motivos para isso: a cultura erudita², preponderante nessas escolas, aliada ao cientificismo³ e à biomedicina⁴, preponderantes, por sua vez, na formação e atuação profissional em saúde,

² Vivemos mergulhados em várias e diversas culturas: popular, de massa (especialmente produzida e divulgada nos meios de comunicação), erudita ou letrada (especialmente produzida, presente e divulgada nas escolas), entre outras. Essas culturas circulam entre os grupos. Assim, um estudante de medicina (escola), por exemplo, tomará um chá de hortelã (popular) para uma indigestão, sem ter estudado na universidade sobre ele. Uma comunidade popular aprenderá sobre ervas num programa de rádio (de massa). Para o propósito neste artigo, estamos enfatizando as relações entre cultura letrada presente nas escolas de formação profissional em saúde e a cultura popular presente nas práticas populares de saúde. Mas é importante dizer que há outras relações em outros espaços, culturas, grupos etc. Esta é apenas uma.

³ Apenas o que é verificável experimentalmente, cientificamente, seja em laboratórios, seja num bairro, é válido. Citologia, Anatomia, Fisiologia, Microbiologia, entre outras áreas de conhecimento, são fortes bases para os argumentos cientificistas.

⁴ Alguns pilares da biomedicina são, entre outros: o cientificismo, a supremacia do ser humano sobre a natureza, e portanto, sua separação dela.

percebem a cultura popular e suas práticas de saúde como algo exótico, folclórico, advindas de uma tradição oral e, portanto, sem consequências comprovadas na cura. Às vezes, avaliam que são inócuas (funcionando como um “placebo” para pessoas susceptíveis), outras vezes avaliam que têm consequências perniciosas, especialmente afastando os indivíduos do sistema de saúde e, portanto, do conhecimento biomédico, prejudicando, assim, o processo “correto” de cura. Além dessa questão cultural, há também uma questão de classe, pois como nos alertava Valla, para muitas pessoas da classe média, os saberes acumulados historicamente entre os pobres das periferias, dos campos, dos quilombos, das florestas, dos rios, etc., advêm de crenças e da sua ignorância dos saberes escolares, baseados nos saberes científicos, biomédicos. Todos esses fatores juntos, presentes na formação profissional em saúde, têm uma grande força para construir um muro que coloca de um lado os saberes populares e do outro os aprendidos na escola, muitas vezes estes lançando fogo contra aqueles.

Nosso desafio era trazer nossa contribuição ao enfraquecimento desse muro, fragilizar argumentos e raciocínios

cientificistas e biomédicos, gradativamente abrindo brechas por onde essas culturas conversassem. E, mais do que isso, construir propostas concretas e possíveis de serem implementadas a curto, médio e longo prazo, para que essa conversa chegasse ao serviço de saúde. A análise feita no parágrafo acima, propiciada por autores acadêmicos, críticos ao cientificismo e à biomedicina, bem como autores propositivos da educação popular, aliada ao conhecimento popular que nos era propiciado através de nossos trabalhos com movimentos e práticas populares, nos ajudavam a ter uma visão clara da dimensão desse desafio. Um desafio que estava posto há 500 anos, pelo menos, para as culturas originárias da América Latina, onde a colonialidade⁵ ainda se mantinha fortemente presente. Tínhamos claro que o projeto fazia parte de um trabalho permanentemente em construção, contra a discriminação, a intolerância, o racismo, etc. Assim, ao mesmo

⁵ A colonialidade advém da colonização de países (América Latina, África) pela Europa propiciada por uma necessidade econômica e uma visão de mundo que legitimaram a coisificação de nações inteiras. Esse olhar, essa visão e postura de colonizador se mantém ainda hoje. Mas se amplia, não sendo apenas um olhar de um país sobre o outro, mas também, de uma nação sobre a outra, de uma cultura sobre a outra, de um grupo sobre o outro. A colonialidade se expressa, entre outros, na postura de que o mundo se divide em seres mais humanos e seres menos humanos. Tal postura justificaria, por exemplo, as tutelas opressoras de um grupo sobre o outro, o desrespeito dos profissionais às práticas populares de cura, a não inclusão das classes populares no processo de planejamento das políticas públicas – a não ser apenas como seu “público-alvo”, a verticalização das prescrições. Tudo em nome da qualidade de vida que o grupo de seres mais humanos avalia ser a necessária para o grupo de seres menos humanos.

tempo em que tínhamos clareza da dimensão do desafio, também sabíamos da historicidade em que ele estava embebido. Não estávamos sozinhos: os povos originários da América Latina e os povos africanos na Diáspora nos antecederam e nos acompanhavam; as demais ações e lutas contra a intolerância estavam conectadas a este trabalho. Essa historicidade ao mesmo tempo ampliava nossa consciência de mundo, fortalecia nossos propósitos e aumentava nossas responsabilidades e críticas à metodologia e a todo o processo que estava por acontecer. Estabelecemos, na coerência com o que até aqui foi dito, um pressuposto político, teórico e metodológico vital para o projeto: esta ação seria pautada pelo respeito às dinâmicas próprias dessas práticas populares, de quem as exerce e de quem a elas recorre.

Foi nesse contexto e com essa visão e desafio que iniciamos um projeto piloto junto à Universidade Federal de São Carlos - UFSCar em 2006, pensado no formato de oficinas para profissionais de saúde em formação. Nessas oficinas, as diversas expressões das práticas populares de saúde seriam debatidas e os seus praticantes atuariam como facilitadores juntamente com a equipe da UFSCar. Montamos a equipe da UFSCar, com professores(as)/pesquisadores(as) que compartilham um projeto de atenção à saúde que dialoga com a cultura popular, e nos deparamos com a seguinte lacuna em nosso conhecimento: “quem eram e onde estavam os praticantes dessas práticas populares de saúde em São Carlos?”. Certamente conhecíamos várias, mas de uma forma assistemática, de nosso cotidiano, de nossas experiências de vida. Diante da falta de informação sistematizada em São Carlos sobre tais práticas,

elaboramos em 2006 o projeto de pesquisa e extensão “Mapeamento e Catalogação Inicial de Experiências de Educação Popular e Saúde de São Carlos”, com o objetivo de identificar e localizar as práticas populares e seus praticantes. Junto com estudantes da área da Saúde da UFSCar foram realizados estudos sobre tais práticas, que subsidiaram os procedimentos desse levantamento.

Com base no levantamento, o grupo vem produzindo duas ações: 1) edição de catálogos com as práticas populares de saúde identificadas em cada região geográfica do município, 2) Curso para profissionais de saúde formados ou em formação, que se configura como um trabalho coletivo com os (as) praticantes. O projeto, além de trazer à luz informações detalhadas sobre as práticas populares de saúde de São Carlos, vem ampliar-se em ações para a formação profissional em saúde.

Até o momento, foram feitos levantamentos em 3 regiões da cidade. Delimitamos as regiões de São Carlos de acordo com a divisão feita para o Orçamento Participativo, que divide a cidade em 13 regiões.

Na 1ª etapa, de identificação das práticas, realizamos entrevistas com agentes comunitários de saúde (ACS) da Estratégia de Saúde da Família na unidade do bairro e com freqüentadores (em sua maioria, mulheres) do Centro Comunitário. Entrevistamos mais de 150 moradores e cerca de 20 pessoas de 4 equipes de Saúde da Família dessas regiões. Nestes 3 levantamentos, vá-

rias práticas foram mencionadas, algumas mais freqüentes em uma região que em outras. De modo geral, as práticas e praticantes mencionados foram: benzimento, erveiros e raizeiros, farmácia, centros espíritas, massagista, Igreja Católica, Igrejas Pentecostais e Neo-pentecostais, outras igrejas, Centro Espírita, homeopatia, terreiros, massagista, acupuntura, terapia comunitária, catolicismo popular, parteiras.

Na 2ª etapa, de levantamento de informações e produção do catálogo, os praticantes são localizados a partir das indicações

Estabelecemos, na coerência com o que até aqui foi dito, um pressuposto político, teórico e metodológico vital para o projeto: esta ação seria pautada pelo respeito às dinâmicas próprias dessas práticas populares, de quem as exerce e de quem a elas recorre.

obtidas junto aos entrevistados na primeira etapa. Quando a indicação pelo entrevistado não é suficiente, recorre-se a moradores próximos da localidade apontada. Mesmo assim, alguns praticantes não são localizados. Houve também casos em que o local da prática foi encontrado, no entanto, havia “fechado” ou o (a) praticante havia se mudado. O roteiro para entrevista foi construído com

base nas dimensões das racionalidades médicas, descritas na literatura especialmente pela pesquisadora Madel Luz. Os (as) praticantes que são localizados e assim permitem, são entrevistados(as). Até o momento, entrevistamos 33 praticantes.

O catálogo objetiva mostrar a diversidade de expressões de práticas populares de saúde em que os moradores da região buscam apoio para o enfrentamento das situações de adoecimento. São elaborados a partir da síntese das informações obtidas nas entrevistas

com os (as) praticantes. Após essa elaboração da síntese, ocorre a validação do catálogo junto aos (as) praticantes entrevistados(as). Logo após a validação, é feita a impressão definitiva e a entrega qualificada.

Os catálogos também são produzidos dentro das dimensões das racionalidades médicas (morfologia, dinâmica vital, diagnose, sistema de intervenções terapêuticas e doutrina médica), sendo os conteúdos submetidos à validação pelos (as) praticantes entrevistados (as). O texto referente a cada prática apresentada no catálogo é extraído de entrevista com o (a) praticante, como já apontado acima. Nem sempre, nessas entrevistas, é possível obter informações precisas e completas de cada uma das dimensões das racionalidades médicas. Neste caso, apresenta-se no catálogo o trecho ou informações obtidas da entrevista que mais se aproximam da dimensão que se estava buscando. Assim sendo, não se deve entender as dimensões apresentadas em cada prática no Catálogo como categorizações dos dados obtidos nas entrevistas dentro da dimensão das racionalidades, mas como elementos da prática que se aproximam de tais dimensões. Lembrando que o objetivo do catálogo não é de categorização das práticas, mas de sua apresentação aos profissionais de saúde num formato que favoreça sua compreensão.

O catálogo é construído num período de tempo específico. Possivelmente, outras práticas/praticantes serão encontradas/os na região ou mesmo algumas (ns) das (os) que constam do catálogo podem não mais existir naquela região. Não é nossa pretensão que o catálogo seja completo ou um guia para a localização das práticas populares de saúde. Tampouco é nossa pretensão “enquadrar” as

práticas dentro das dimensões das racionalidades médicas. Nossa intenção é mostrar a diversidade de práticas populares de saúde presentes usando um referencial de análise que permite uma melhor compreensão pelos (as) profissionais de saúde, geralmente formados dentro de uma visão biomédica de corpo humano e do processo saúde-doença-cura. O catálogo é material didático para o curso de formação profissional.

Até o presente momento, foram produzidos três volumes do catálogo, referentes às regiões mapeadas. No total, foram descritas 53 práticas populares de saúde. Os catálogos estão disponíveis para consulta e *download* no site www.processoseducativos.ufscar.br (clique em “projetos”). O catálogo também é oferecido para cada praticante que participou de sua composição e para o Centro Comunitário que participou da primeira etapa do levantamento, em número que avaliarem ser necessário. Também é feita divulgação de forma qualificada (entrega pessoal por alguém da equipe da UFSCar acompanhada por uma conversa sobre os objetivos do catálogo, a expectativa de seu uso, contatos futuros e outros temas), a escolas de formação (técnica e outras) em saúde, serviços de saúde, nos locais onde o levantamento foi realizado, Secretaria Municipal de Saúde, eventos acadêmicos internos e externos à UFSCar.

O curso

O Curso “Práticas Populares de Saúde” visa a permitir o conhecimento dessas práticas, para que estudantes e profissionais ampliem suas visões e suas compreensões de ser humano e de mundo, complexificando e aprimorando suas práticas de cuidado às

peças e comunidades, e movimentem-se em direção ao diálogo com as práticas populares de saúde na sua atuação profissional. A primeira oferta, em 2007, caracterizou-se como oferta-piloto, sua formatação foi feita de modo participativo com a ANEPS-SP, profissionais da Rede de Saúde e de Ação Social do Município, estudantes dos cursos de Saúde da UFSCar e praticantes da comunidade. Teve 23 concluintes. Em 2008, 2009, 2010 e 2011 foram 17, 32, 29 e 46 concluintes, respectivamente.

Os cursos têm sido frequentados por docentes da UFSCar, residentes, professores de Educação Física, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, agentes comunitários, biólogos, dentistas, psi-

cólogos, nutricionistas, médica veterinária e também por estudantes (de graduação e pós-graduação) de Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Medicina, Psicologia, Gerontologia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas e Educação Física.

O curso tem 28 horas de duração, divididas em 14 encontros de 2 horas. Nos dois primeiros encontros, apresenta-se o contexto do curso e as referências teóricas e políticas de seu oferecimento. Apresenta-se a Educação Popular e Saúde, os resultados do levantamento das práticas populares de saúde e o referencial teórico das racionalidades médicas. Nos encontros seguintes, são apresentadas as práticas populares pelos (as) praticantes das regiões onde foi realizado o levantamento, dedicando-se um encon-

Nossa intenção é mostrar a diversidade de práticas populares de saúde presentes usando um referencial de análise que permite uma melhor compreensão pelos (as) profissionais de saúde, geralmente formados dentro de uma visão biomédica de corpo humano e do processo saúde-doença-cura.



164

tro para cada praticante, totalizando-se a apresentação de 6 práticas. Não é objetivo do curso ensinar a prática, mas apresentar os aspectos que o (a) praticante considera que devam ser apresentados e entendidos pelos estudantes. Essas apresentações são intercaladas com encontros de estudo de textos oferecidos pelos (as) praticantes para aprofundamento do estudo e análise das práticas por grupos de alunos. O produto final do curso constitui uma reflexão crítica sobre a inserção, ou não, dessas práticas nos serviços onde os participantes atuam. Os grupos de estudantes debatem e sugerem como construir o diálogo com as práticas populares de saúde nas Unidades de Saúde e nos demais espaços de atuação. Destaque-se que são propostas “para si mesmos”, ou seja, ações que o estudante avalia serem possíveis de realizar dentro de seu espaços de atuação.

Finalizando

O catálogo, juntamente com o curso e outras ações de divulgação do grupo, auxilia na divulgação e fortalecimento dessas práticas, mostrando que essas pessoas buscam apoio não apenas nos profissionais de saúde das unidades dessa região, mas também nos agentes das práticas populares, complementando os sistemas terapêuticos. As pessoas avaliam que as práticas populares têm algo que as práticas do serviço não oferecem e vice-versa.

Trata-se de uma experiência nova, até onde tivemos oportunidade de perceber em nossas revisões bibliográficas, bem como nos eventos que temos participado, pois articula

levantamento sistematizado de práticas populares –referenciadas pela população usuária de tais práticas – com formação profissional, esta realizada com os praticantes e com auxílio de material (catálogo) com dados organizados a partir da realidade da cidade. Assim como as demais ações de Educação Popular e Saúde, estas ações almejam construir uma relação com o Estado capaz de fortalecer a sociedade civil do ponto de vista popular. Além dessa relevância social, destaque deve ser dado à relevância acadêmica, uma vez que permite a profissionais e alunos dos cursos de Saúde o acesso a informações sobre práticas populares de saúde em São Carlos, podendo ampliar suas formações e visões sobre os processos de adoecimento e cura, bem como a construção, pelos próprios profissionais de saúde, de alternativas para o diálogo com essas práticas nos serviços de saúde e outros espaços onde atuam.

Referência

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8., 1986, Brasília. **Relatório final.** Brasília: Ministério da Saúde, 1986

Formação profissional e educação popular a partir de uma experiência curricular em graduação em enfermagem

Este texto retoma alguns aspectos teórico-metodológicos que vêm orientando as práticas de Educação Popular e sua relação com a formação profissional em saúde, a partir de uma experiência de desenvolvimento curricular na formação de enfermeiros. Entende-se que a incorporação desses aspectos à formação profissional do enfermeiro potencializa a construção de experiências inovadoras na formação e contribui para o fortalecimento da dimensão pedagógica do trabalho de enfermagem.

Para tal, discutimos aspectos fundamentais do trabalho de enfermagem, a partir da vivência docente na Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ENF/UERJ, cujo projeto pedagógico tem como eixo norteador a proposta pedagógica de Paulo Freire, e de nossas trajetórias na Rede de Educação Popular e Saúde, espaço de articulação de profissionais de serviços, da academia e representantes dos movimentos sociais para a troca de saberes e experiências educativas crítico-reflexivas.

Assim, refletimos a interlocução entre os campos da Educação Popular, da formação e do trabalho de enfermagem, apontando para a potencialidade da inserção de aspectos teórico-metodológicos da Educação Popular nos processos de formação em Enfermagem, e para a importância de se reconhecer a dimensão pedagógica do trabalho de enfermagem no seu cotidiano, para além das tradicionais palestras, grupos e salas de espera.

Helena Maria S. Leal David

Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Membro da Rede de Educação Popular e Saúde e do GT Educação Popular e Saúde da ABRASCO.

Sonia Acioli

Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Membro da Rede de Educação Popular e Saúde e do GT Educação Popular e Saúde da ABRASCO.

Educação popular e saúde: trajetória de um campo de reflexões e práticas

A Educação Popular possui raízes históricas no Brasil ligadas aos movimentos sociais de caráter popular. Floresce, a partir da década de 1960, com as organizações de suporte a lutas populares, sobretudo a luta camponesa, experiências que coincidiram com as propostas baseadas nos princípios da Medicina Comunitária, desenvolvida pelas instituições acadêmicas de formação médica. Também a Enfermagem de Saúde Pública começou a incorporar os novos conceitos e metodologias educativas nesta época.

Fato relevante neste contexto de reorganização das práticas educativas, a Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, em Alma-Ata, 1978, apontou para a necessidade do desenvolvimento de estratégias capazes de dar conta da diversidade na oferta de recursos, buscando, ao mesmo tempo, certa uniformidade conceitual e metodológica no desenvolvimento das ações de Saúde Pública, incluindo-se as ações educativas.

Algumas análises históricas sobre as práticas educativas em saúde têm sido bastante críticas quanto ao processo de “domesticação” das classes subalternas decorrentes da visão higienista e das políticas sanitárias



desenvolvimentistas da primeira metade do século passado (COSTA, 1985, p. 65; MEHRY, 1984, p. 17), justificando a permanência, entre os profissionais de saúde, de um certo “ranço higienista” na sua prática educativa junto às camadas populares.

O conceito de participação comunitária, exposto no documento do Encontro Nacional de Experiências de Educação em Saúde, de 1981 (BRASIL, p. 9), pretendia agregar a visão popular sobre os problemas de saúde, a fim de atender às suas necessidades, quase como uma forma de “corrigir” uma visão unilateral dos serviços, que teriam deixado de lado o olhar da população ao longo dos anos. Sente-se aqui a influência do pensamento de Paulo Freire, explicitado na necessidade de incluir um olhar diferente sobre o processo educativo junto às classes populares (DAVID, 2002, p. 10).

A relação entre a Educação Popular e a Saúde passa a se constituir, de modo mais claro, a partir das lutas sociais pela saúde como direito no movimento de Reforma Sanitária, que trouxe para o debate a necessidade de superação das distâncias culturais entre população e profissionais de saúde.

Vale lembrar que as influências históricas que conformaram a Educação Popular e Saúde (EPS) remontam a contextos anteriores à experiência de alfabetização descrita e sistematizada por Paulo Freire, e incluem influências de ideologias como o cristianismo, o humanismo e o socialismo, que convergem, tendo como eixo o pensamento de Paulo Freire, “numa pedagogia e concepção de mundo centrada no diálogo,

na problematização e na ação comum entre profissionais e população” (STOTZ; DAVID; WONG UN, 2005, p. 51).

Especificamente em relação à enfermagem, um marco foi a experiência de capacitação de Auxiliares de Enfermagem realizada em parceria entre o Ministério da Saúde e a Organização Pan Americana da Saúde (OPAS), que ficou conhecida como Projeto Larga Escala. Baseando-se na Teórica Crítica, o Projeto Larga Escala influenciou, nos anos seguintes, muitos projetos de capacitação, treinamento e reforma curricular da enfermagem (CASTRO; SANTANA; NOGUEIRA, 2002).

A concepção de mundo e do papel social da educação na EPS determina que as ações se baseiem em princípios tais como a busca do diálogo e da escuta do outro; tomar como ponto de partida do processo pedagógico o saber anterior das pessoas, acreditando que todos têm um conhecimento a partir de suas experiências e vivências, de suas condições concretas de existência; atenção e viabilização de momentos de troca de experiências e construção de conhecimento entre o saber técnico e o saber popular, o que pressupõe que os diversos saberes são apenas diferentes, e não hierarquizados e que a experiência vale tanto quanto a teoria.

A construção compartilhada do conhecimento é pensada como uma estratégia metodológica

(...) que considera a experiência cotidiana dos atores envolvidos e tem por finalidade a conquista, pelos indivíduos e grupos

populares, de maior poder e intervenção nas relações sociais que interferem na qualidade de suas vidas (CARVALHO; ACIOLI; STOTZ, 2000, p. 101).

Mais que propor uma metodologia educativa, este conceito remete a um questionamento sobre o papel da ciência e do conhecimento científico frente às necessidades e condições desiguais de vida dos grupos populares, cuja lógica de conhecimento do mundo parte do que se convencionou denominar senso comum. O conceito dialoga ainda com o pensamento de Santos (2004), que pressupõe uma ecologia de saberes e de práticas onde a pluralidade de conhecimentos e as interações entre estes são fundamentais para a construção de conhecimentos.

Os processos de comunicação e produção de ideias na Educação Popular e Saúde se aproximam da composição de “sociedades em rede”, cujas características são a fluidez, a mobilidade, a mutabilidade e a instauração de laços incertos, em renovação permanente (STOTZ; DAVID; WONG UN, 2005). No entanto, se, por um lado, o estabelecimento de relações em rede amplia sua capilaridade de ação nos diversos espaços sociais, por outro, a fragilidade destas relações e sua intensa mutabilidade criam possibilidades de construção de conhecimentos híbridos e de difícil diálogo com os saberes hegemônicos já instituídos nas instituições de saúde ou de ensino.

Os desdobramentos de se trabalhar educativamente a partir das necessidades

e desejos da população demandam o desenvolvimento de uma sensibilidade especial para com as formas de construção dos saberes sobre saúde, aí se incluindo as experiências com a arte popular, os projetos voltados para lutas na perspectiva de gênero e sexualidade, e inclusão de temas como espiritualidade e religiosidade popular, que são eixos importantes no desenvolvimento das práticas educativas atuais.

O profissional enfermeiro pode ser considerado um dos sustentáculos do projeto do SUS, com destaque para sua atuação no campo das práticas, da docência e da pesquisa em Saúde Pública e Saúde Coletiva.

A profissionalização é analisada na perspectiva da constituição de sujeitos profissionais, como coletivo que domina um saber técnico-científico específico, normalizado, legitimado do ponto de vista social e juridicamente sancionado, definido *a priori*, com delimitações mais ou menos claras a respeito do que o enfermeiro deve e pode fazer, numa concepção carregada de abstração e generalização (ALMEIDA; ROCHA, 1997, p. 17).

Desde um olhar baseado na concepção dialética da história, não se pode desvincular o trabalho das reais e concretas condições de produção e reprodução da existência. Num sentido teleológico, o que o trabalhador busca como objetivo já se expressa idealmente em sua imaginação, desde o início; mas o resultado final dependerá também das condições concretas de produção do trabalho (LESSA, 2002, p. 97).

A dimensão educativa foi sempre enfatizada no trabalho de enfermagem, a nosso ver, mais que em outras profissões. Mesmo reconhecendo-se o enfermeiro como educador, a ação educativa tende a se desenvolver como uma ação técnica componente ou adicional ao conjunto de práticas profissionais, em lugar de uma dimensão inerente à prática profissional. Com frequência, esta dimensão é referida como mais uma responsabilidade ou tarefa do enfermeiro a ser incorporada ao processo de trabalho e tende a reproduzir a racionalidade biomédica hegemônica (ALMEIDA; ROCHA, 1997, p. 21).

A marca do trabalho de saúde é a relação entre sujeitos - profissionais e usuários - dos serviços. Mehry (2005, p. 45) situa-o como produção em ato, retomando a categoria marxista de *trabalho vivo*. No trabalho de enfermagem, a ação que o produz e o produto final não se separam (RIBEIRO; PIRES; BLANK, 2007, p. 438). O espaço do cuidado é este espaço de intersecção, de produção de intersubjetividade, onde o trabalho vivo se dá, e a dimensão educativa permeia este espaço, não se constituindo em dimensão adicional ou externa a ele. A assimetria na relação entre profissionais e usuários é uma das preocupações ressaltadas pela EPS (VASCONCELOS, 1998, p. 40; DAVID, 2001, p. 102). Questiona-se o fato de que, nesta relação, é o profissional de saúde quem pauta, coordena e controla a relação pedagógica. Na relação com o paciente ou a coletividade, o enfermeiro é aquele que tem

Uma concepção ampliada de educação como mediação social devolve às práticas educativas seu sentido histórico.

algo a dizer sobre a saúde do outro, discurso socialmente legitimado pela profissão.

Esta assimetria é internalizada e naturalizada no cotidiano do trabalho de enfermagem. O enfermeiro nem sempre reconhece a responsabilidade e potencialidade pedagógica do seu trabalho. Pode-se afirmar que este distanciamento, além de comprometer a autonomia do trabalhador, é um elemento capaz de aprofundar ainda mais a assimetria na relação com os usuários. Além disso, é marcante a influência da lógica taylorista na organização do trabalho de enfermagem, sendo que esta lógica se estende às ações educativas, dificultando a superação da alienação no trabalho (RIBEIRO; PIRES; BLANK, 2007, p. 439).

Uma concepção ampliada de educação como mediação social devolve às práticas educativas seu sentido histórico. Esta ressignificação é o que, por sua vez, permite aos sujeitos reconhecerem o cotidiano como espaço de mediação possível entre o individual-particular e o genérico-histórico (HELLER, 1991, p. 37). Neste sentido, é ferramenta que amplia a autonomia dos profissionais de saúde como, em cada relação com o usuário.

Acioli (2001, 2003) debate o conceito de prática relacionando-o ao de práxis, de modo a facilitar o seu uso como ferramenta para a reflexão. De especial interesse para a presente discussão, o conceito de práxis é entendido como dimensão que engloba

tanto a ação objetiva do homem quanto suas produções subjetivas, articulando ações e intenções, como superação da alienação.

No sentido proposto por Bourdieu (1983), as práticas e suas representações são estruturadas a partir do *habitus*. As práticas são, ainda, fruto de uma série de condições relacionadas ao contexto social, político, econômico, e a aspectos da ordem do desejo e da conveniência dos grupos envolvidos. Enquanto produto de uma relação dialética, a prática é expressão da relação entre as condições sociais de produção do *habitus* e as condições do exercício desse *habitus* (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Consideramos a EPS como campo de idéias relevantes para o fazer da Enfermagem, uma vez que a ação pedagógica crítica permite ao trabalhador, ao mesmo tempo em que se torna mais sensível ao sofrimento do outro, avançar numa análise mais aprofundada sobre as relações entre condições e modos de viver e a produção da saúde, para além dos processos biológicos imediatos. Ao buscar uma prática educadora transformadora, o enfermeiro transforma-se, ao mesmo tempo, como trabalhador, pela ampliação de sua consciência crítica sobre seu próprio processo de trabalho e como educador. Esta subjetivação do trabalho permite-lhe ressignificar sua prática, para além das normas e rotinas impostas pelo trabalho prescrito.

Defendemos, aqui, que a dimensão educativa possa ser reconhecida como práxis e como atitude educativa, uma responsabilidade inerente ao processo de trabalho de enfermagem. Não se trata de propor o

desenvolvimento de ações educativas como atividade ou procedimento específico, e sim de reconhecer o potencial pedagógico do trabalho de enfermagem como um todo. Nesta perspectiva, retoma-se uma concepção integradora a respeito do trabalho como prática social.

Aprendizado a partir de uma experiência curricular que busca incorporar a educação popular e saúde

Ressaltada a dimensão pedagógica no trabalho da enfermagem, apresentamos as linhas orientadoras de uma experiência pedagógica de formação profissional, desenvolvida na Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ENF/ UERJ), para destacar algumas questões sobre a relação entre EPS e a formação do enfermeiro. O processo de mudança curricular na ENF/UERJ iniciou-se a partir da percepção do corpo docente e discente acerca da necessidade de preparar profissionais cuja atuação pudesse estar mais voltada para os fatores que conformam a realidade do nosso país, ou seja, um enfermeiro que pudesse articular dinamicamente ensino, trabalho, comunidade, teoria e prática (Faculdade de Enfermagem – UERJ, 2005).

Essa percepção traduziu-se em vontade política de mudança a qual se articulou ao movimento nacional de reforma curricular que culminou com a elaboração do novo Currículo Mínimo para Formação do Enfermeiro, publicado na Portaria MEC/1721 de 16/12/94.

No âmbito da Faculdade de Enfermagem, acordou-se como princípio que as propostas deveriam estar pautadas nas diretrizes da organização do Sistema Único de Saúde, e na defesa da cidadania da população brasileira. Em dezembro de 1994 a Faculdade optou por uma reforma curricular que rompeu radicalmente com o modelo anterior, dando então origem ao currículo integrado. Mudou-se o paradigma pedagógico, adotando-se a Teoria Crítica da Educação como referencial, e incluindo metodologias pedagógicas na linha da problematização. Ainda que no Projeto Político Pedagógico não esteja explicitada a aproximação com a Educação Popular, este se aproxima, em termos conceituais e práticos, desta perspectiva.

Transforma-se a reflexão acerca do eixo condutor da compreensão sobre o processo saúde-doença, partindo agora da compreensão do próprio adoecimento enquanto um processo de complexas determinações sociais, econômicas, políticas e biológicas, estreitamente relacionadas com a qualidade de vida das populações.

Entendemos, ainda, que o currículo também é composto por vivências e projetos que direta e indiretamente reforçam



foto: Ministério da Saúde

Não se trata de propor o desenvolvimento de ações educativas como atividade ou procedimento específico, e sim de reconhecer o potencial pedagógico do trabalho de enfermagem como um todo.

suas bases teórico-metodológicas. O desenvolvimento de ações extensionistas junto a grupos sociais populares em determinadas localidades no município do Rio de Janeiro tem sido uma experiência importante para aproximar docentes/estudantes/profissionais de saúde dos vários contextos sociais, culturais e econômicos existentes, facilitando a possibilidade de diálogo e a troca de saberes na perspectiva da educação popular.

Os projetos rompem com o antigo paradigma assistencialista associado à prática extensionista, desenvolvendo-se de modo articulado ao ensino, como mediação entre instancias produtoras de saberes sobre saúde, ressaltando a dimensão pedagógica crítica da prática profissional e alertando para o fato de que a produção de conhecimentos

pode se dar de modo compartilhado e integrado à dinâmica de vida das comunidades.

Busca-se desenvolver a proposta de integrar as áreas de conhecimento em todos os períodos acadêmicos que compõem a formação do enfermeiro, buscando privilegiar a experiência do aluno para a sistematização do conhecimento.

Nas aulas teórico-práticas, por meio da problematização, privilegia-se a experiência do aluno para a sistematização do conhecimento e teorização. Como um exemplo, podemos citar o desenvolvimento das aulas sobre políticas de saúde, nas quais se incorpora a vivência do estudante sobre o que significa ser atendido no serviço público de saúde, criando uma atividade que implica em buscar algum atendimento na rede, recuperando, posteriormente, por meio da sistematização, uma vivência concreta de sentidos, observações e reflexões críticas sobre o Sistema Único de Saúde, seus princípios e problemas a serem superados.

A utilização da problematização como método pedagógico é também um recurso para o ensino de epidemiologia e de conteúdos da saúde pública, já que várias atividades de ensino são realizadas através de aulas teórico-práticas, desde o ingresso na graduação. Nos últimos períodos do curso de graduação – denominado internato – onde se dá a vivência do mundo do tra-

balho, objetiva-se em um dos cenários de prática, consolidar algumas competências básicas para a atuação em enfermagem de saúde pública, por meio da atuação supervisionada em comunidades, na perspectiva de integração dos saberes e habilidades, progressivamente construídos nos períodos anteriores.

Assim, ao mesmo tempo em que é capaz de prestar cuidados e orientações básicas a uma gestante por ocasião da visita domiciliar, o estudante é também capaz de identificar o perfil epidemiológico da comunidade onde esta reside, estabelecendo a relação entre os níveis dos determinantes e condicionantes das situações de saúde e os modos de viver das pessoas da comunidade.

Acreditamos que a partir desses “pequenos movimentos” que ocorrem no ambiente pedagógico podemos alimentar “grandes movimentos” que resultem na ampliação da competência técnica, da consciência crítica e, da autonomia do futuro profissional. Espera-se formar um profissional que, partindo das diversas situações de realidade encontradas, esteja apto a identificar e intervir sobre determinantes, riscos e danos a saúde, de acordo com as competências definidas para o profissional enfermeiro.

Acreditamos que a partir desses “pequenos movimentos” que ocorrem no ambiente pedagógico podemos alimentar “grandes movimentos” que resultem na ampliação da competência técnica, da consciência crítica e, da autonomia do futuro profissional.

Considerações finais

Como enfermeiras envolvidas na formação profissional em saúde parece-nos fundamental dar vida ao ensino, fazer com que os momentos de aprender e de ensinar tenham alegria e sentido, que incluam todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem na perspectiva de construção de formas de um conhecimento sensível.

Uma construção coletiva não é uma tarefa fácil. Há que se exercitar tolerância, profissionalismo, capacidade para tomar decisões, objetividade, e principalmente coragem para mudar - mudar como professor-enfermeiro, mudar como pessoa.

Nossas atividades no campo da EPS têm trazido importantes lições para nossa atuação docente. Torna-se muito claro que os processos de aprendizagem acontecem na vida e não apenas dentro dos currículos e das instituições formais. Neste sentido, a EPS, por meio dos princípios do diálogo, do respeito à diversidade e da valorização de sujeitos coletivos nos permite avançar numa formação profissional voltada para a construção cotidiana do projeto de saúde do SUS.

Há que se reconhecer os limites que qualquer estrutura curricular impõe ao aprendizado, estimulando o desenvolvimento de outras vivências, em articulação com as organizações comunitárias e movimentos sociais da área da saúde. A presença de pessoas da Rede de Educação Popular e Saúde e, mais recentemente, a estruturação da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS), têm atuado como

elementos impulsionadores de novas vivências, tendo algumas delas, ocorrido em parceria com a ENF/UERJ, contando com a participação de alunos de graduação, especialização, mestrado e bolsistas de extensão. Também nos encontros e seminários da ANEPS-RJ procuramos estimular a participação discente, entendendo estes espaços de interlocução como elementos potencializadores não apenas das lutas pela conquista da saúde, mas também da atuação de enfermeiros comprometidos com um projeto coletivo de saúde.

Nós, enfermeiros envolvidos com a EPS, estamos mudando, e fazer esta mudança dentro dos espaços acadêmicos tem sido uma experiência ao mesmo tempo difícil e gratificante. Este tem sido um processo repleto de contradições e um campo de embates políticos, mas também de estreitamento de laços entre a academia, comunidades e movimentos sociais. Esperamos com esta discussão contribuir para os debates sobre a formação e o trabalho de enfermagem, na perspectiva de uma prática profissional comprometida com um projeto social mais amplo de mudança.

Referências

- ACIOLI, S. Os sentidos das práticas voltadas para a saúde e doença: maneiras de fazer de grupos da sociedade civil. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Orgs). **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde**. Rio de Janeiro: UERJ/ IMS/ABRASCO, 2001.
- ACIOLI, S. **Novos olhares sobre a saúde: sentidos e práticas populares**.

2003. 147 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ALMEIDA, C. C.; Rocha, S. M. M. **O trabalho de enfermagem**. São Paulo, Cortez, 1997.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Anais do Encontro de Experiências de Educação e Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1981.

CARVALHO, M. A. P.; ACIOLI, S.; NAVARRO, S. E. O processo de construção compartilhada do conhecimento – uma experiência de investigação científica do ponto de vista popular. In: VASCONCELOS, E. M. (Org). **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 101-14.

CASTRO, J. L.; SANTANA, J. P.; NOGUEIRA, R. P. **Isabel dos Santos: a arte e a paixão de aprender fazendo**. Natal: Observatório RH NESC/UFRN, 2002.

COSTA, N. R. **Lutas urbanas e controle sanitário**. Petrópolis: Vozes/ABRASCO, 1985.

DAVID, H. M. S. L. **Sentir saúde: a religiosidade como categoria metodológica no trabalho de educação em saúde junto às classes populares**. Tese – (Mestrado), Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Ática, 1991.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Bomtempo, 2002.

MERHY, E. E. A educação e a saúde: visão histórica. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde: perspectivas de atuação dos educadores de saúde pública**. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1984. (Série Educação e Saúde).

MERHY E. E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

RIBEIRO, E. M.; PIRES, D.; BLANK, V. L. G. Theoretical review of the work process in health care used to analyze work in the Family Health Program in Brazil. **Cad. Saúde Pública**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 438-46, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

STOTZ, E. N.; DAVID, H. M. S. L.; WONG-UN, J. A. Educação popular e saúde: trajetória, expressões e desafios de um movimento social. **Rev APS**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 49-60, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político Pedagógico Faculdade de Enfermagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

VASCONCELOS, E. M. Educação popular como instrumento de reorientação das estratégias de controle das doenças infecciosas e parasitárias. **Cad. Saúde Pública**, [S.l.], v. 14, p. 39-58, 1998. Suplemento 2.

Outras palavras







Alcibiades
Stamboulis

Aprendendo - e ajudando - a olhar o mar: das muitas saúdes, culturas e artes na educação popular

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!”

Eduardo Galeano, em “O livro dos abraços”

A sensação mais salutar de mundo, posso afirmar, é a vivência espantada do infinito. A percepção profunda de que ele é algo que não acaba, e que estamos mergulhados nele - como esse mar visto pela primeira vez que deixou o menino mudo de beleza. Mas o cotidiano contemporâneo, bombardeado de imagens, textos e sinais, a cada segundo das nossas vidas, tende a nos anestesiar - ao banalizar e simplificar tudo; ao transformar o singular e precioso em produto de consumo e de produção em série. Tudo igual. Tudo rápido, digerido e descartável.

Está ali uma luta valiosa e fundamental para a pessoa humana: resistir, recuperar e fazer florescer essa qualidade delicada e sensível que é a busca fundamental pelo “Ser Mais”, de que falava Paulo Freire; de ir Além de Nós Mesmos - a transcendência, mencionada por Leonardo Boff e outros; ou, ainda, de tentar manter o olhar de principiante de que nos falavam os budistas Zen. E para isso precisamos urgentemente ficar mais vezes “mudos de beleza”; sozinhos, e com Outros que nos “ajudem a olhar”. E aqui vai uma afirmação inicial: assim como na educação, e assim como na saúde, na arte e no trabalho cultural os processos fundamentais são feitos de maneira compartilhada, em diálogo profundo, em contraponto criativo.

Julio Alberto Wong-Un

Universidade Federal Fluminense -
Instituto de Saúde da Comunidade
- Departamento de Saúde e Sociedade - Grupo Temático de Educação Popular da ABRASCO.

Somos com os Outros. O artista, por mais que teime, nunca é um solitário isolado; ele foi feito de Outros e com Outros.

O poema, a peça de teatro, o conto, a canção, o boneco de argila, a renda, a dança leve, a pintura intensa, a acrobacia de circo, a massagem, a carícia que cuida... tudo absolutamente, na Arte, se faz em dança socializada. Seja o “popular”; seja o “erudito” - assim, com grandes aspas. Na alma criativa do artista faz-se a alquimia de todas as culturas. Sem planejar diretamente, sem calcular, sem saber ao certo no que vai dar. Mas sempre enraizado na voz de Todos. Há um canal misterioso, que ciência e reflexão teórica explicam muito pouco, entre a obra singular dos artistas e as ricas dinâmicas vivas de uma cultura - feita de muitas e muitas vontades, desejos, matérias, percursos, caminhos, construções, etc.

Porém, voltando à questão inicial sobre o Infinito: já faz quatro séculos que a Ciência - pelo menos a parte mais poderosa dela - vai nos dizendo que tudo pode ser compreendido, tudo pode, potencialmente, ser delimitado, analisado e entendido pelas suas partes. O mundo seria um imenso e complicado quebra-cabeças que poderá um dia ser completamente catalogado, negando o infinito. O Mistério só existirá enquanto houver resquícios de ignorância. Existiriam Leis Naturais Universais, mensuráveis. A História teria um “motor” que levaria, necessariamente, a um único Destino Social, a uma ordem inevitável. Esse sonho, bonito, mas tolo, que até hoje faz parte de um projeto ideológico de Ordem Mundial, aparen-

temente único e monolítico, tem produzido cismas entre as diversas dimensões da experiência humana. E, como consequência, um ordenamento social e simbólico: aquilo que é mais próximo ao exato, das equações e cálculos, e da produção tecnológica é mais valorizado e beneficia-se de mais recursos e bens materiais. No senso comum, a Ciência representa hoje a Verdade. E as outras dimensões - como a arte, a espiritualidade, a intuição, o desejo, os indícios, ou as conversas de improvisação - foram ficando às margens dessa hierarquia de saberes “legítimos”.

É minha proposta contrária, e a de muitos outros autores, críticos desse Projeto de Modernidade e de Mundo, que essas dimensões nunca deveriam ter sido separadas. E que elas acontecem sempre de forma articulada e interpenetrada, como o sugerem inúmeras metáforas de sabedoria e filosofia antigas. O que Ciência ou Religião pretendem separar, rasgar ou escindir o cotidiano e a produção da vida das pessoas tende a juntar e misturar.

Antes da Ciência Moderna, e ao longo de muitos séculos, foi a religião institucionalizada, sob a forma das grandes Igrejas - em especial a do Vaticano - que se colocava como a única verdade, de maneira talvez mais direta e violenta, mas igualmente totalitária. O sonho universal da ciência de certa maneira é herdeiro da religião, embora tenha sido a resistência a essa um dos seus principais motores. Tanto na Igreja como na Ciência, os saberes e culturas “comuns” ou “populares”, são ignorados ou desprezados

como coisas de ignorantes que devem ser superadas. Assim, os dois são projetos históricos para englobar toda a experiência humana - mas excluindo o “povo ignorante”, o estranho, aquilo que foge às fronteiras “abissais” na definição de Boaventura de Sousa Santos. Aquele saber feito de experiência, e feito da tradição e da cultura de um grupo: “saber de experiência feito”, dizia Paulo Freire.

Mas todo projeto Total (que ambiciona abarcar e explicar o Mundo) vai gerar historicamente dissidências e rupturas. E, melhor ainda, irá produzir novas criatividadees, e percepções do que é e do que pode ser.

Uma ordem férrea sempre é correspondida com desordens criativas. E durante muitos anos, séculos até, a Ciência definiu o que era permitido como Verdade. Isso foi mudando, especialmente ao longo do século

XX. Surgiram propostas novas, alternativas, algumas solidárias e situadas, que aos poucos foram se fortalecendo - sem chegar a ser hegemônicas ou predominantes. Bons exemplos são a Física Quântica, as Ciências da Religião, a Micro História, a Biologia do Conhecimento, os estudos sobre outras Racionalidades Médicas e Terapêuticas, o estudo dos Mitos de Joseph Campbell, e também a Pedagogia Crítica de Paulo Freire.

Vale lembrar que, fato fundamental para nossa reflexão, Paulo Freire, e outros, construíram o pensamento crítico ao longo do século XX, posicionado e solidário com os

excluídos, os oprimidos, os mais pobres. Esses autores, como E.P. Thompson, Josué de Castro, Milton Santos, Peter Burke, José de Souza Martins, Mikhail Bakhtin, Antônio Gramsci, Rosa Luxemburgo, Edward Said, Carlo Ginzburg, Noam Chomsky, Boaventura Santos, dentre outros, permitem hoje uma aproximação mais cuidadosa e respeitadora às chamadas culturas populares, com suas criações, formas culturais próprias, dinâmicas de relação com outras culturas e lógicas de pensamento e ação, de prática e reflexão, diferenciadas das produções dos outros grupos.

É a partir da leitura desses e outros autores; mas, principalmente a partir da experiência de espanto, aprendizado, compartilhamento, e criação junto aos artistas, esses seres extraordinários e comuns, que dialogaremos nestas páginas.

Privilégio aqui a experiência porque o viver cotidiano das pessoas, organizadas em grupos sociais e culturais, é um viver imbuído das lógicas da prática. Uma das características dessas lógicas é a pluralidade, além de certas formas de pragmatismo. As pessoas vão, contextualmente, aceitando ou rejeitando propostas e ofertas de “verdade”, “bom” e “melhor”. Permanentemente, mesmo que muitos não percebam, pessoas comuns e grupos estão sempre criando, questionando e inventando. Tudo o que é ofertado é filtrado, digerido, refeito, e re-interpretado como nos ensinam autores como Victor Valla, Carlo

O que Ciência ou Religião pretendem separar, rasgar ou escindir o cotidiano e a produção da vida das pessoas tende a juntar e misturar.

Ginzburg e José de Souza Martins. Acontece assim também com as Dimensões Invisíveis da experiência social - como a espiritualidade, a religião, a arte, as emoções, e a intuição, dentre outras formas tênues ou invisíveis de produção social.

Neste texto abordarei alguns aspectos da complexa dinâmica pessoal e social que acontece entre: as muitas formas de arte; as culturas onde essas são criadas e que determinam suas formas e significados; e o amplíssimo mundo da saúde - rico em facetas, nuanças e singularidades, mas também culturalmente definido e ligado fortemente às estruturas sociais.

O fato desta reflexão fazer parte do mundo da Educação Popular em Saúde não nega essa complexidade. Considero reducionismo pensar que a Educação Popular esteja limitada ao que se considera “Popular” - sendo que essa consideração ou definição, ela própria, está marcada pelas condições de sua produção conceitual e simbólica e depende de “quem” define, e como é “usada” essa definição. Pelo contrário, assim como a Educação Popular é uma forma rica de Ação Cultural para valorizar e impulsionar as criatividades periféricas - artes, práticas, saberes e sabedorias - ela também é um projeto de compreensão e leitura profundas do Mundo, onde diversos saberes e formas culturais podem ser apreendidos, pensados e misturados. Muitas propostas reflexivas e de ação, vindas dos mais diversos campos (como ciências humanas, sociais, literatura, etc.), incluindo muitos dos autores acima mencionados, dialogam muito bem com

a Educação Popular; e esses diálogos deveriam ser aprofundados. Ainda, limitar a Educação Popular em Saúde a um “popular” rígido, e “oficializado”, contraria a ideia, uma das bases dessa proposta, que os grupos populares têm as habilidades e conhecimentos necessários para a incorporação crítica - na lógica própria e particular dessas culturas - de saberes diferentes. Muitos estudos mostram como, no mundo atual, as culturas dialogam, entram em embate e acordo, e se misturam em mestiçagens e hibridações.

Estas reflexões iniciais são importantes para entrarmos agora nas relações entre culturas, artes e saúdes - todas elas em plural, porque assim, de fato é o mundo: diverso, multiforme, cheio de detalhes sutis, e - quase sempre - novos, inesperados. A criação - parte central da arte - é assim.

É verdade que não iremos cobrir todas as possibilidades. A visão e a discussão iniciadas aqui sobre o Infinito, o Diverso, o Singular e o Próprio servem de boa justificativa para a parcialidade. Mas na parte também podemos intuir o Todo.

A arte como as mil faces de Brahma

Brahma, uma das principais deidades da religião védica - na Índia e em países próximos, é representado quase sempre como tendo quatro cabeças. Em cada cabeça vários rostos. O que a pedra tenta sugerir é o que os mitos contam: Brahma, criador do universo, teria mais de mil faces. Elas se manifestariam dependendo da natureza do

observador. Para cada observador Brahma mostrava uma variante das mil faces - ou das suas combinações. Nunca, ninguém, conseguia definir com certeza como era o rosto dele. Assim as Artes. São infinitas.

As Artes nos acompanham desde o começo da Humanidade. Talvez antes, desde nosso ser Animal, membros da imensa comunidade dos bichos, das árvores, das águas. Mas elas sempre surgiram: intensas, coloridas, sonoras; ou silenciosas e contemplativas. Luxuosas, dionisíacas; ou simples, cotidianas, humildes. Todas as formas de arte, todos os rostos de Brahma.

Diante de um mundo cada vez maior - somente nos últimos 150 anos que o mundo começou a se apequenar - as pessoas, em diálogo, e em criação singular, fomos criando e criando. Arte como saber do mundo, arte como interpretação do muito que vivemos, como tradução das emoções e paixões. Arte como representação do Divino, ou como presente e prece para esse Divino. Arte como transgressão e celebração do proibido. Arte como forma de amar - aliás, arte amorosa dos corpos belos; belos porque se amando. E Arte como forma de cuidado, cura, saúde. A Arte como Saúde.

As Artes proliferam, florescem, povoam o mundo com sabedorias intuitivas, com formas diferentes de amar e dançar com este e outros mundos. Artes e saúdes são formas

amorosas da cultura. Duas formas expulsas do jardim dos Saberes Autorizados: a arte foi relegada à forma de divertimento e de desviar a atenção das massas; e a Saúde ficou invisível porque somente se elaboraram saberes e discursos sobre a Doença.

Qualquer arte tem origem social e tem efeitos sociais e culturais que os próprios artistas ou artesãos - e colocamos aqui os dois no mesmo nível - não imaginam. Efeitos, alguns, de muito fôlego e longo prazo.

Muitos grupos, organizações e movimentos criam formas de arte que fazem parte da própria identidade coletiva, dos símbolos de unidade ou de uma tradição de comunidade. Formas próprias, mas que bebem das culturas - locais e globais. Criações pessoais de artistas - todo e qualquer tipo de artista, criador de qualquer forma de expressão - são abraçadas e

modificadas amorosamente pelos coletivos. Muitas vezes o artista custa a reconhecer aquilo que semeou, sob a forma de obra de arte.

Mas aqui, nesta parte da reflexão vale a pena abordar duas questões centrais à Arte e às suas construções: a **criação** e a **experiência poética**.

A pessoa humana é criadora. Mesmo presa em redes de exploração e alienação, incitada a ser um autômato consumista, cria. E criar é transformar, questionar, rever,

Duas formas expulsas do jardim dos Saberes Autorizados: a arte foi relegada à forma de divertimento e de desviar a atenção das massas; e a Saúde ficou invisível porque somente se elaboraram saberes e discursos sobre a Doença.

184

pensar de outra forma, quebrar a forma comum de ver as coisas. Criar também é uma forma de ser mais, de ir além de nós mesmos, de mergulhar em realidades delicadas e pouco conhecidas - o mar do desconhecido. A criação é a invenção de mundos, a criação de planetas e galáxias.

Todas as formas de criação são possíveis e válidas - da arte humilde da dona de casa que se distrai, do artesão que luta pelo sustento diário, do poeta emocionado nas horas vagas; até os que vão incorporando essa atividade criadora como algo que toma quase todo o seu dia: artistas profissionais. Mas a essência humana da criação é compartilhada por todos eles.

As expressões de arte - que não deixam de nos surpreender - são, talvez, mais diversas ainda do que os processos de criação. Elas respondem ao momento histórico, à personalidade do artista, às suas relações sociais, etc. Cada produto é único no tempo e no espaço. E, mais ainda, por exemplo, um bonequinho delicado do Alto do Moura em Caruaru, feito anos atrás, pelo mesmo artista, será diferente de outro feito hoje. Artistas e suas obras são seres vivos. Mudam, crescem, avançam e voltam, aperfeiçoam ou partem para outros caminhos de beleza e estética.

A criação, ato sagrado dentro da carne e do espírito humanos, tem uma dimensão política profunda - recuperar o inútil, os trastes de Manoel de Barros, aquilo que os sistemas de valores e hierarquias predominantes descartaram e exilaram rapidamente do desejável e que traz “sucesso”; por fora das linhas do reconhecido como saber. Dizer, como

Freire, que todos podemos criar, é afirmação perigosa, que questiona uma das bases da ordem excludente: que alguns pensam, alguns criam e outros só obedecem, produzem materialmente, e consomem.

Descobrir-se criador. Potencializar essa dimensão do Humano, e descobrir que a criação é ato político que também pode transformar o mundo é tarefa fundamental da Educação. Segundo os pensadores da linha crítica - que a educação popular em saúde abraça - ler o mundo, problematizando-o, indo do saber ingênuo ao crítico, é um objetivo estratégico da Educação Transformadora.

Mas isso não resolve nem contempla totalmente a questão da criação na arte. Para tentar uma compreensão dela se faz necessária uma procura de várias dimensões. E mesmo assim, escorregamos. A Razão tem seus limites nesse mundo. Muito além dessa razão, chamada instrumental, a arte é feita de forças e fluxos como a intuição, a sensibilidade, as emoções, a contemplação extasiada da Beleza do mundo e das pessoas, a experiência direta do Mundo e da matéria. Ela convive, necessariamente, com a **experiência poética**.

Experimentar poeticamente qualquer coisa a transforma. Uma forma de olhar, sentir, viver... a experiência poética do mundo é fundamental a qualquer arte. De novo, há formas muito diversas de viver poeticamente. Existem muitos e muitos caminhos. Na Educação Popular, aparentemente, privilegiamos os caminhos “populares” - aqueles que se fazem em diálogo amoroso

e crítico com e desde os grupos populares, com as culturas chamadas “do povo”. Só na aparência. Em nosso mundo global os grupos e pessoas que consideramos atrasados, limitados a produzir culturas também “limitadas” sempre nos surpreendem. Campouzes escutando Mozart. Índios procurando sobre arte barroca na internet. Crianças ensinando seus pais. Tribos “isoladas” que estão mais “antenadas” do que muitos moradores de classe média das áreas urbanas.

Então, essa experiência do poético contido no mundo, nos vários mundos que conhecemos, tem, ao mesmo tempo: coisas singulares para cada lugar, cultura ou artista; e coisas comuns. Para nossa conversa é valioso falar dessas coisas em comum.

O poeta e prêmio Nobel de Literatura Octavio Paz nos mostra que essa experiência é a vivência da *Outredade*. Esse outro mundo, diz, contido no nosso, mas que também vai muito além, abrindo novas passagens. A experiência intensa da Beleza, do Terrível, do Imenso, do Infinito. De novo o infinito. E é na poesia, na criação poética que, diz Paz, se condensa como grande exemplo do encontro do Ser do Artista com o mundo diferente contido no mundo cotidiano. Toda a beleza está contida no corriqueiro. A arte é uma forma de olhar. De certa maneira é uma clarividência. Mas, acima de tudo, é uma prática regular de treinar os sentidos - não somente os cinco usuais, mas outros, mais sutis.

É verdade que os grandes poetas tiveram a alegria de ir além de todos nós. Beber do povo e criar universos pessoais,

como Guimarães Rosa. Criar linguagens ousadas é também inventar mundos. Grandes poetas e artistas são inspirações, guias, exemplos de produção de emoção e beleza. Nos espelhamos neles, são nossos horizontes. Vivemos praticando para chegar a um certo patamar desejado. A experiência poética deles ressoa em todos.

Todavia, vale colocar aqui uma forma especial de experiência poética do mundo. É aquela que se vive desde os mundos da saúde. E, radicalizando, é a experiência de quem faz da sua vida na saúde uma obra ou processo de Arte. Eu com o Mundo, em dança criativa, criando arte no meu cotidiano, na minha vivência em serviços de saúde e ou comunidades. Nós, os seres da saúde, como seres poéticos. Uma possibilidade; uma escolha; um trabalho paciente de transformação do ordinário em beleza. A alquimia do cuidado.

Até aqui falamos da arte. Desse rosto infinito do Brahma, o criador dos universos, fonte de todas as sabedorias. E afirmamos que existem muitos trabalhando na saúde que fazem do próprio viver uma arte, uma Beleza, uma Ternura Emocionada.

A educação crítica sempre acolheu a dimensão da arte. Mesmo quando a colocava por baixo, como diversão, como distração, esperando que elas - as formas de arte - acabassem para falar das coisas “sérias”, a educação popular sempre respeitou o mundo nebuloso e difuso das Artes. Talvez fosse uma intuição a contramão que sussurrava o valor desse mundo menos racional, mais intuitivo, difícil de esmiuçar e controlar.

Dos rios e cachoeiras de Oxum na educação popular em saúde

Na mitologia Yoruba, Oxum é a deusa graciosa da sensibilidade. Fecunda, ama acima de tudo seus filhos, enxergando somente o brilho deles. Orixá das cachoeiras e mananciais, ela flui, é transparente e espumosa, alimenta a vida; fecunda e é fecundada. Vaidosa e de sorriso farto, Oxum nos mostra o caminho brincalhão do mundo. Sensível, nos ensina a praticar essa e outras dimensões delicadas e sutis.

A Educação Popular em Saúde, criação coletiva - com alguns heróis, pensadores e artistas especiais que se misturaram aos processos sociais de busca pela saúde - é o esforço histórico que se expressou em movimentos sociais, grupos organizados, lideranças, profissionais e professores das universidades, estudantes e moradores de áreas rurais e periféricas urbanas. Uma das suas características é se inspirar na obra de Paulo Freire na educação; e de autores como Victor Vincent Valla, Eduardo Navarro Stotz e Eymard Mourão Vasconcelos na saúde.

As reflexões desses autores partem de experiências práticas de acompanhamento, apoio e luta junto a movimentos sociais organizados, grupos de moradores, camponeses, dentre outros; e não somente a partir de leituras e saberes teóricos. Isso faz toda a diferença. O livro todo que você, leitora ou leitor, tem nas mãos aborda muitas das facetas da Educação Popular em Saúde.

Aqui, seguindo nossa linha de reflexão, e pensando na deusa das águas doces, vou salientar a sensibilidade e a alegria na educação em saúde.

A partir do saber e do olhar do Outro - sem excluir nem desprezar nosso próprio saber e olhar de profissionais e cidadãos - a Educação Popular se envolve em processos de delicadeza sensível, favorecendo a troca e as emoções “boas” - quer dizer, que fazem bem à saúde - como a alegria, a solidariedade, e o sentimento de pertencer a um todo maior.

Mas essas emoções e sentimentos não são neutros, piegas, nem formas de anestesiar as consciências. O diferencial da Educação Popular não é o sentimento, a conversa, a dinâmica brincalhona e os métodos criativos. O diferencial se encontra na visão crítica - política - tanto do processo educativo como de toda a saúde.

Uma sensibilidade intensa sem abrir mão da criticidade, da lucidez que significa indicar as desigualdades, denunciar o injusto, propor mudanças profundas à ordem. Esse é o desafio da amorosidade da educação popular que indica um caminho ético e político para todo o trabalho em saúde, para todo o Sistema de Saúde.

Partir, na construção de saberes, do diálogo com o Outro é, de fato, uma radicalidade. Perigosa para qualquer governo ou partido. Uma ampliação revolucionária da experiência da democracia.

Nessa sensibilidade, nessa alegria, nessa amorosidade, nessa valorização dos saberes práticos e feitos de experiência, está a

Educação Popular. E nisso ela se aproxima das reflexões sobre arte sugeridas acima. Uma sensibilidade de mil faces: Brahma e Oxum em seduções míticas.

Por isso, o encontro entre a força das Artes e a Sensibilidade Crítica da Educação Popular rende tão bons frutos. Complementares - embora não isentas de conflitos e mal-entendidos - elas quase sempre se potencializam.

Artes, culturas e educações populares nos mundos da saúde: as boas misturas

Hoje é tanta mistura de Arte e Educação Popular na Saúde que não é preciso ir catando exemplos. Ao longo do país todo - e mesmo no mundo - milhares de experiências aproximam a educação em saúde, na perspectiva freireana, às diferentes formas da Arte. Basta olhar ao redor ou acompanhar qualquer evento público que muitas experiências ficarão evidentes.

Para encerrar esta reflexão curta e inicial que espero estimule o seu interesse por conhecer mais - uma boa lista de textos para começar vai no final - deixo a impressão, em poema, de uma viagem pelo Cariri, paraíso no interior do Ceará, catando com a amiga Renata Pekelman expressões de cultura, arte e saúde. Que os deuses amorosos e brincalhões acompanhem nossa caminhada pela saúde.

O tesouro do Cariri. Uma viagem de descoberta com a gêmea loira.

saber-se amante e amado, no meio desse tempo ido, ao levantar e ao pôr do Sol. E a gente, dois dos reis magos, a loira e o chinês, na cidade singela do Crato procuramos, à noite, a grande praça. no meio dela, sons de banda; e os colegas, artistas populares, já sem vestes de dança bebericavam e conversavam. - *o Crato é um lugar fresco no Ceará*, disse a Iracema. *Temos umas montanhas que valem a pena demais.* Do outro lado está Exú, terra do Gonzagão. E fomos até o topo da Serra - forro pé de Serra - para ver-imaginar-abraçar Exú mas nada de seu Luiz - minha vida é andar sem me perder, sem desafinar, sem parar de sanfonar e comemos truta na Serra, como se fosse qualquer serra, mas mais concentrada e ainda o museu do cordel, a figurinha do Patativa, as fotos, os guardiões da memória que querendo nos explicavam, que sonhando nos diziam vocês que vêm de tão longe, senhores vamos lhes apresentar o Mestre Cirilo que vai dançar e dar entrevista nucleamos todo tipo de dança, canto, desenho, poema, e um sorvete de fruta no alto das 22 horas era fundamental para depois dar um pulo em Barbalha onde, grande sorte, era a festa de Santo Antônio

coisa de misturas, paraíso dos antropólogos. o chinês - eu - fotografando tudo deixando sem nada a loucura da festa. carros de luxo, velhos burros, ônibus surrados finalmente, antes daquele avião pequenino que pulava de nuvem em nuvem e onde conseguimos essas figuras de madeira maravilhosas fomos a Juazeiro do Norte, lugar sagrado, cidade agitada de comércio e no santuário do padim eu consegui imagens geniais tal era a luz e a atmosfera de fumaça e vendedores. e uma moça linda entrou no quadro e ficou congelada em digital. e as missas não paravam.

digo de mim que fazer-mo-nos era tão nobre como fazer milagres tão simples e tão distante. nessa viagem de Fortaleza a Olinda nos fizemos amigos, nos reconhecemos irmãos, semeamos a cultura que bebemos a cada segundo, apostando em novas flores, novos espaços para misturar poesia, canto e educação na saúde - que era nossa missão de exploradores.

assim. verso final sem rima as coisas se encaixaram. o mosaico das visões formou um grande desenho que nunca cansamos de ver, e refazer.

Leituras utilizadas

ALVES, R. **Lições de feitiçaria: meditações sobre a poesia.** São Paulo: Loyola, 2003.

ALVES, R.; BRANDÃO, C. R. **Encantar o mundo pela palavra.** Campinas: Papirus, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais.** São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BRANDÃO, C. R. **Diário de campo a antropologia como alegoria.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

CIRINO, D. C. S. Tecendo sonhos e fiando destinos: a vivência do bordado em um grupo de gestantes e puérperas. In: VASCONCELOS, Eymard; CRUZ, Pedro JSC (Orgs.). **Educação popular na formação universitária.** São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

COSTA, R. R. Ô cirandeiro, cirandeiro ô. In: VASCONCELOS, Eymard; CRUZ, Pedro J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária.** São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. L. S. Saber de experiência feito. In: STRECK, Danilo; RODIN Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L e PM, 2002. 270p.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela inquisição.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

MANO, M. A. Ensaio sobre a gratidão. IN: MANO, Maria Amélia Medeiros; ERNANDE, Valentin do Prado (Orgs.). **Vivências de**

educação popular na atenção primária à saúde. São Carlos: EdUfSCar, 2010.

MAY, Rollo. *Minha busca da beleza*. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

PAZ, O. *El arco y la lira: el poema, la revelación poética, poesía e historia*. México: Fondo de cultura económica, 1986.

REDIN, Euclides. Boniteza. In: STRECK, Danilo; RODIN Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VALLA, V. V. Procurando compreender a fala dos setores populares. In: VALLA, Victor; ALGEBAILLE, Eveline; GUIMARÃES Maria Beatriz (Orgs.). *Classes populares no Brasil: exercícios de compreensão*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, 2011.

VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H.; SIMON, E. *Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

WONG-UN, J. A. O sopro da poesia: revelar, criar, experimentar e fazer saúde comunitária. In: VASCONCELOS, Eymard (Org.). *A espiritualidade no trabalho em saúde*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

Agradecimentos:

Desejo agradecer às seguintes parceiras pela amizade; pelos diálogos inspiradores; por terem trazido esses e outros temas à minha reflexão cotidiana; por trabalhar com utopia e amor pela saúde pública. Pela leitura do texto. E pelo afeto grande que eu, obviamente, não mereço: Lenita Lorena Claro, pela limpeza ética e o olhar de criança; Célia Sequeiros da Silva, pela beleza sobrenatural da sua alma; e Aline Rodrigues Corrêa Sudo pela alegria, pela energia boa, e pelo sonho de um mundo com menos malvadeza e mais boniteza, como escreveu Paulo Freire.

De cenopoesia e dialogicidade: da reinvenção da linguagem ao reinvento do humano

A cenopoesia traduz-se como espaço dialógico que rompe com as amarras da própria língua (escrita e formal) em suas limitações como forma de expressão e comunicação humanas. Mesmo considerando suas inúmeras possibilidades e contribuições para a construção cenopoética, a língua (falada e escrita) esbarra em certas limitações que pedem o complemento ou a interação com outras maneiras de falar, dizer, pensar, expressar o sentimento e as experiências de mundo. Caracteriza-se como uma linguagem que, articulada com outras, ganha diversidade e dá força ao próprio discurso em sua capacidade de expressão. Atua como espaço convergente de articulação em que se dão as interfaces entre linguagens, tanto em seus aspectos formais, quanto em suas singularidades a construir algo como que um campo dialógico, sinérgico e gerador de novos sentidos multifacetados, ressignificados e reconstruídos como linguagem única, aberta e viva.

Percebendo que por mais que, a partir da língua, busquemos a liberdade criativo-expressiva, acabamos por ficar presos à glote do decano, ao corpo diplomático da gramática, à camisa de força de um corpo pré-configurado e inscrito na história, na trajetória do significado, no corpo sensível da raiz de cada palavra-expressão.

Daí que não encontramos muitas vezes sua libertação na língua, dentro ou em seu dorso literal, mas em infinitas possibilidades de interação entre linguagens, discursos ou sentidos semiotizados:

Ray Lima

Cenopoeta, ator e diretor teatral, fundador do Movimento Escambo Popular Livre de Rua. Formado em Letras na UERJ com especialidade em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde pela UNICAMP. Assessor artístico-pedagógico das Cirandas da Vida - SMSE-SMS, Fortaleza, CE. Autor de vários livros publicados.

“língualingüagem sem corpo nem sentido
língua de corporações
língualingüagem oceano ou insulação do falante
língua da vida inteira ou do instante
língualingüagem corpo qualquer morrente ou vivente fonte mu-
tante nascente
língualingüagem de corpo e alma ambulantes
liberta e prisioneira de si
libertária ou opressora de seus praticantes?”
(LIMA, 2012, p. 22)

192

Em mais de duas décadas de existência, se contarmos da data de 1987, quando o termo “cenopoesia” foi usado pela primeira vez, por Ray Lima, para nomear um recital poético na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, o ato cenopoético utilizou-se dos mais variados espaços, interagindo sobre diferentes contextos e situações. Desde bares, salões, teatros, ruas, praças, teatros naturais de pedra, igrejas, auditórios, hotéis, palácios, restaurantes, universidades, cinemas, árvores, tendas, terreiros, etc., onde a problematização da vida em sociedade e a expressão do humano se faz sempre recarregada de sua imprescindível liberdade de criação e recriação do mundo.

Tendo início no Rio de Janeiro a experiência cenopoética se efetivou no Ceará e Rio Grande do Norte, através principalmente do Movimento Escambo Popular Livre de Rua. Nasce do rompimento com modos tradicionais de recitais poéticos e com o império da fala e da escrita como únicas formas de validar a produção e produção do pensamento humano.

Neste sentido, a cenopoesia é por nascimento uma arte solidária que se ocupa, por isso mesmo, com a construção de vínculos. Prefere não abortar as possibilidades de diálogo com outras linguagens em função de uma escritura ou de uma suposta (pureza) estética ou cultura literária, indo em direção a uma relação respeitosa até o limite de suas distinções que unem e não separam ou fragmentam. Tem se mostrado inovadora ferramenta pedagógica em processos educativos de educação popular, formal e não-formal. Destravando as relações de poder entre linguagens como teatro, música, poesia, dança, artes plásticas, dentre outras formas de expressão. A cenopoesia trilha por caminhos próprios





fotos: arquivo Cirandas da Vida

sem perder a força dialógica em sua interação com outras formas de expressão e comunicação.

O exercício da linguagem cenopoética revela-se, além de expressão artística genuína, como potente estratégia de problematização em processos formativos e pedagógico-vivenciais, em ações de educação, promoção e humanização em saúde no âmbito do Sistema Municipal de Saúde Escola – SMSE de Fortaleza.

A partir das Cirandas da Vida e da educação popular, em níveis regional e nacional, a linguagem cenopoética vem contribuindo com reflexões e problematizações marcando uma presença pedagógica que consiste em desenvolver outras racionalidades, para além do discurso científico de tradição ocidental, trazendo a ideia de pensar e agir com o corpo inteiro e de forma graciosa sem, por isso, perder a consistência e a criticidade.

Na prática isso se tem dado nos mais variados contextos e lugares de aprendizagens, dentre os quais destacamos ou podemos mencionar alguns de inegável importância política e educacional da saúde no Brasil: 8º Congresso Brasileiro de Saúde da Família (Fortaleza-CE); III Mostra Nacional de Produção em Saúde da Família(2008); Cavarana SUS e Mostra Interativa, o SUS que dá certo (Fortaleza-CE); II Seminário Nacional de Humanização (Brasília); e o Congresso Brasileiro de Enfermagem (Fortaleza-2009). Em 2010, a I FENAGEP (Brasília), o III Encontro Nacional de Educação Popular e Saúde e I Encontro Nacional de Práticas Integrativas e Populares de Cuidado (Goiânia); a Conferência Nacional de Saúde Mental e a 9ª Conferência da Rede Unida (Porto Alegre – RS); I Mostra das Cirandas da Vida; e 14ª Conferência Nacional de Saúde, na abertura da programação da Tenda Paulo Freire.

Tais espaços vêm marcando definitivamente a cenopoesia como forma de expressão e nova racionalidade que serve à reflexão e ao debate sobre temas relacionados à saúde, à educação, à política, a situações da vida cotidiana e a produção do comum, reafirmando a multifuncionalidade do discurso cenopoético e sua capacidade de adaptação aos múltiplos contextos, tempos e lugares.

Referência

LIMA, Ray. *Pelas ordens do rei que pede socorro: um roteiro-manifesto da cenopoesia*. Fortaleza: Expressão gráfica Editora, 2012. p.22.

“O cotidiano de Dona Chica na luta contra a tuberculose” e a possibilidade de aprender com ludicidade

Francisco Josenildo Nascimento

Movimento de Saúde Mental e Comunitária do Bom Jardim/Cirandas da Vida/Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza.

Mayana de Azevedo Dantas

Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza/Sistema Municipal Saúde Escola/Cirandas da Vida.

Ana Paula Ramalho Brilhante

Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza/Sistema Municipal Saúde Escola.

Maria Rocineide Ferreira da Silva

Universidade Estadual do Ceará/
ANEPS-CE.

Maria Vilma Neves de Lima

Universidade Estadual do Ceará/
ANEPS-CE.

A produção da história em quadrinhos “O cotidiano de Dona Chica na luta contra a tuberculose” surgiu pela interface das Cirandas da Vida com o projeto AGAP (Aperfeiçoamento em Gestão da Atenção Primária). Este teve como objetivo o envolvimento de atores da atenção, formação e controle social para a redução da taxa de abandono do tratamento à tuberculose. Descrevemos aqui, o processo de criação desta história em diálogo com os atores envolvidos. Trabalhamos com a Ciranda de Aprendizagem e Pesquisa que inclui os Círculos de Cultura e a arte.

O projeto atuou na SER (Secretaria Executiva Regional) I - e uma das ações refere-se à formação dos trabalhadores de saúde para o enfrentamento desta “situação-limite”. Nesse sentido, propôs-se construir um material pedagógico que pudesse desencadear essa discussão com os trabalhadores. A pesquisa para produção da história se fez a partir de uma vivência de teatro-fórum, durante o processo formativo dos trabalhadores e das discussões geradas, na qual foram retratadas histórias reais vividas pelos usuários e trabalhadores.

A história em quadrinhos como uma linguagem plural propõe-se dialogar com os envolvidos de forma lúdica e socializar essa discussão em escolas, unidades de saúde, igrejas e outros espaços comunitários. A construção da história em quadrinhos se concretizou pela ação de atores das Cirandas e representou, para estes atores advindos do movimento popular, a possibilidade de ampliar o seu conhecimento sobre a temática, ajudando a quebrar preconceitos relacionados à mesma. Ao mesmo tempo, tem-se revelado potência no sentido de produzir reflexão e entretenimento, proporcionando aos leitores e aos que a produziram o aprender com ludicidade.



Fonte: Elaborado por: Francisco Josenildo do Nascimento, Mayana de Azevedo Dantas, Ana Paula Ramalho Brilhante, Maria Rocineide Ferreira da Silva, Maria Vilma Neves de Lima.

Cha(mamé)lé cultural: poesia gauchesca

Maria Helena Zanela - Ponto de Cultura Jardim Ipiranga – Poesia gauchesca

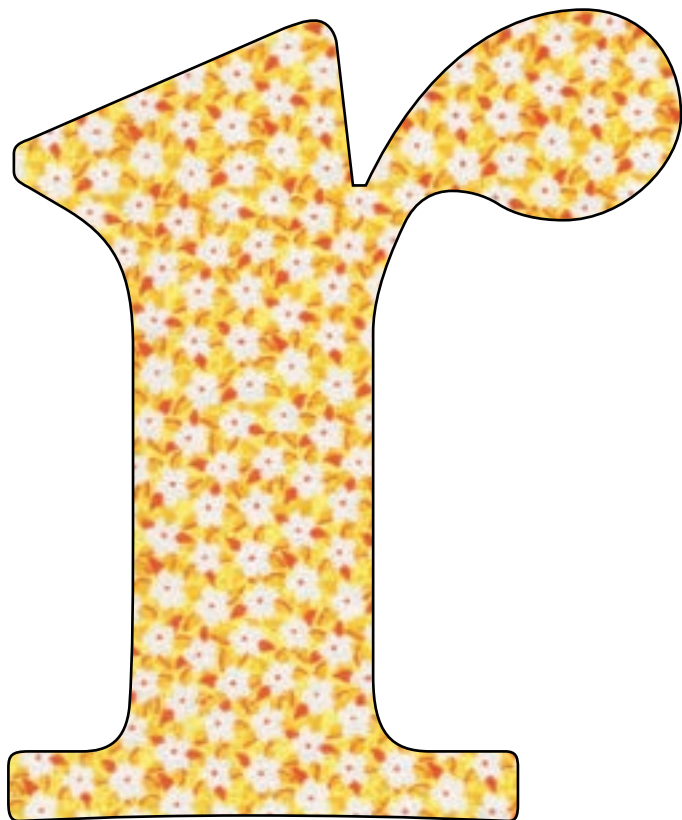
A saúde e a cultura
deram as mãos lá em Brasília
e repercute aqui no Sul
bem na ponta, um coração
que é o formato do Estado
onde fica o Conceição

Hospital que é para todos
que sara, ensina, pesquisa
e que espraiando horizontes
sabe que a arte mantém
a energia vital
e a felicidade também

E nesta história mui linda
entra a tal Comunitária
que é um serviço excelente
trabalha com atenção primária
e com um Núcleo tecendo
cultura em rede solidária

Com muitas parcerias
mantemos as mãos unidas
e com ações que construímos
lembram? Juntamos saúde e cultura
vamos abrindo caminhos
para outras formas de cura

Entre sementes e raízes





Extensão popular de fitoterapia: realidade em Sergipe

A Fitoterapia é uma das formas mais antigas de cuidado da vida. Constitui, na sociedade contemporânea, importante recurso terapêutico, acessível a todos os segmentos populacionais, na prevenção e tratamento de doenças de forma integral, haja vista que estimula as defesas naturais do organismo e resgata o ser humano às suas relações mais profundas com a mãe terra.

Em maio de 1978, por meio de uma resolução da Organização Mundial de Saúde (OMS), ficou determinado o início de programa mundial visando ao uso e avaliação dos métodos da chamada “medicina tradicional”. A OMS tem estimulado os países a identificar e explorar os aspectos da medicina tradicional que fornecem remédios ou práticas seguras e eficazes para a obtenção de saúde, os quais devem ser recomendados nos programas voltados para cuidados primários de saúde (PLANTAS..., 1983).

O Brasil, seguindo a tendência mundial, mas preservando suas raízes culturais, principalmente no uso de plantas medicinais como prática popular, começa por ações que resgatam a medicina popular, estimula o diálogo entre os diversos saberes e objetiva o uso seguro e racional das plantas medicinais e fitoterápicos, especialmente com a edição da portaria n° 971/GM/MS de 03 de maio 2006, que cria a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS; do decreto interministerial n° 5.813 de 22 de junho de 2006 que cria a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, além da edição da portaria interministerial n° 2.960 que concretiza o Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos e cria o Comitê Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos como forma de viabilizar tal política. Estabelece, com esse marco legal, as diretrizes e linhas prioritárias para o desenvolvimento de ações

Simone Maria Leite Batista

Karen Emanuella Fernandes Bezerra

Maria Cecília Tavares Leite

Tulani Conceição da Silva Santos

Vitor Araújo Neto

pelos diversos sujeitos em torno de objetivos comuns voltados à garantia do acesso seguro e uso racional de plantas medicinais e fitoterápicos e preconiza diretrizes, ações e responsabilidades dos poderes municipais, estaduais e federal na sua implantação e implementação, as quais irão orientar os gestores no seu estabelecimento ou em sua adequação aos programas já implantados.

Em Sergipe, tem sido recorrente a afirmação dos pesquisadores e historiadores sobre a grande tradição do uso de plantas medicinais, talvez também decorrente da característica agrária desse estado e da hegemônica composição de arranjos familiares na produção. Essa característica também marca a capital do estado – Aracaju – no que pese a predominante caracterização urbana. Aracaju, com uma população em torno de 600 mil habitantes, também se caracteriza pela existência de arranjos produtivos familiares em atividades marcadamente agrícolas compondo diversos dos seus cenários.

Essas características, aliadas à crescente produção do saber sobre o uso de plantas medicinais e fitoterápicas enquanto projetos terapêuticos e a edição da Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, têm impactado a forma de construção do modelo assistencial de saúde e a produção de projetos terapêuticos e de cuidado em Aracaju.

Como resultado da ampliação dessa discussão e como resultado de oficina sobre plantas medicinais realizada na Semana de Extensão na Universidade Federal

de Sergipe, em novembro de 2007, promovida pelo Movimento Popular de Saúde (MOPS), foi proposta a organização de um curso aos diversos sujeitos (trabalhadores e atores dos movimentos populares) com aprofundamento teórico-prático sobre as plantas medicinais. Assim, surgiu à ideia da construção do Curso de Extensão Popular em Fitoterapia, que logo foi aceito pela Pró-Reitoria de Extensão e pela vice-reitoria dessa instituição de ensino.

A organização foi iniciada através rodas de conversas com professores, representantes dos movimentos sociais e práticas populares de saúde ligados a ANEPS, com o objetivo de construir a proposta do curso, que deveria ter metodologia dialógica e constituída de aulas presenciais teórico-práticas, com módulos mensais aos finais de semana, totalizando uma carga horária de 200 horas/ano.

O que se percebe nesse caminho é que as trilhas iniciadas por Dona Josefa, a partir da década de 1990, de valorização da Fitoterapia através da troca e multiplicação de saberes, nos diversos espaços e cenários-comunidade, assistência à saúde, gestão e academia chegam a 2012 com muitos avanços. Também símbolo dos passos dados foi quando a Secretaria Municipal de Saúde de Aracaju, para coordenar as demandas e articular a frente de trabalho, criou a referência técnica das PIC's, que tem estruturado sua ação em estreita articulação com as instituições formadoras dos trabalhadores da saúde, especialmente com a Universidade Federal de Sergipe, fruto também da qual

Em Sergipe, tem sido recorrente a afirmação dos pesquisadores e historiadores sobre a grande tradição do uso de plantas medicinais, talvez também decorrente da característica agrária desse estado e da hegemônica composição de arranjos familiares na produção.

se estruturou a proposta do Pró-Saúde e pesquisa a ser realizada pelos discentes do curso de Serviço Social através do PIBIC 2012 (em análise). Além da articulação com as IFES, também tem sido cada vez mais estreita a aproximação com os atores dos movimentos populares, especialmente com a Articulação dos Movimentos e Práticas de Educação Popular – ANEPS\SE e com o Movimento Popular de Saúde – MOPS\SE.

O Movimento Popular de Saúde (MOPS), atualmente um dos principais articuladores da Fitoterapia em Sergipe, através de muitas parcerias, promove anualmente o Curso de Extensão em Fitoterapia (projeto conjunto com a Universidade Federal de Sergipe - UFS), que está em sua IV edição e conta com a



Foto: Aicó Culturas

participação dos mais diversos atores sociais de todo o estado.

Como objetivos foram priorizados: capacitar profissionais, estudantes da área de saúde e representantes da sociedade civil no cultivo, preparo e utilização das plantas medicinais no tratamento de enfermidades, contribuindo assim para a conservação das espécies e práticas tradicionais a elas associadas. Os principais indicadores corresponderam ao aproveitamento máximo do conhecimento teórico-prático abordado, assim como a capacidade de multiplicação de cada participante. A metodologia objetivava promover motivação e reflexão sobre as principais questões inerentes à Fitoterapia e aos modos, tradicionais ou não, de cuidado efetivo vivenciado.

Muitos cursos e seminários são realizados anualmente, com destaque para o Seminário de Práticas Integrativas e Populares de saúde da região centro-sul de Sergipe, realizado pelas secretarias de saúde da região, Campus de Lagarto da UFS, Secretaria de Saúde do Estado, Mops e Aneps Sergipe, em setembro passado, que contou com a participação de 400 profissionais de saúde, estudantes e gestores.

O evento contou com a participação dos diversos atores envolvidos na construção do SUS dos municípios da região de Lagarto, e teve como objetivo sensibilização dos participantes para a implantação da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPICS) e a futura Política de Educação Popular em Saúde (PNEP-SUS) no Sistema Único de Saúde (SUS),

promovendo a articulação entre os envolvidos para efetivação de uma política municipal. Na avaliação final, observou-se a necessidade de valorização dos terapeutas populares e a capacitação dos profissionais de saúde para que conheçam, respeitem e consigam trabalhar em parceria com os praticantes de práticas populares (ALVES, et al., 2012).

Além disso, o curso de Enfermagem da UFS, contará em seu novo currículo com a disciplina de Práticas Integrativas e Complementares de Saúde, tendo como um dos eixos a Fitoterapia, Isso, fruto de uma pesquisa realizada durante o Seminário em defesa do SUS em 2011, no hospital universitário, edição do curso de Extensão em Fitoterapia: “Fitoterapia na formação dos acadêmicos de enfermagem: uma tentativa de atrelar o saber popular e o conhecimento científico” (BEZERRA, et al., 2010). (Este trabalho sugeriu uma disciplina que tratasse da fitoterapia no currículo do curso de enfermagem, havendo aceitação por parte dos estudantes).

Houve também a crítica ao modelo de formação a que o estudante está sujeito:

De fato, uma disciplina que contenha aulas práticas encontra respaldo na opinião dos estudantes e a vivência com a comunidade é destacado, apontando para a ideia da troca de experiências propiciada pelo contato extramuros (BEZERRA, et al., 2010).

Nota-se, por um lado, que faltam esforços governamentais na implementação e execução de aspectos práticos da portaria citada. Assim como, faz-se necessária maior

participação da sociedade nas reivindicações de políticas de saúde pública permanentes, duradouras e direcionadas aos reais interesses da população.

Como esforços governamentais, entende-se além de vontade política, com priorização da política, a disponibilização de recursos necessários para a efetivação da mesma. Há necessidade também de formação e capacitação dos profissionais da rede do SUS, como eles mesmos reconheceram no seminário realizado em Lagarto, pois há necessidade de se promover o uso racional do fitoterápico e a integração do saber popular entre a população e os profissionais de saúde necessitam ser sensibilizados.

É importante, no processo de implantação da Política de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, que se façam parcerias intersetoriais em virtude da abrangência da cadeia produtiva existente, não deixando de lado as parcerias com a comunidade que é a detentora do saber popular. Esse envolvimento coletivo contribuirá para a sua efetiva implantação, de forma complementar, mas, abrangente e eficiente.

Ressalta-se que os resultados destes cursos e seminários já realizados demonstram a necessidade e a importância da implantação na Rede Básica de uma Política Municipal de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, como recurso importante no processo de prevenção e cura do indivíduo.

Referências

- ALVES, E. M. S. et al. **Construção da Política Estadual das Práticas Integrativas, Populares e Complementares de Sergipe: início da caminhada.** I Fórum Nacional de Racionalidades Médicas e Práticas Integrativas e Complementares em Saúde. Rio de Janeiro, 2012.
- BEZERRA, K. E. F. et al. **Fitoterapia na formação dos acadêmicos de enfermagem: uma tentativa de atrelar o saber popular e o conhecimento científico.** [S.l.: s.n.], 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. **Política Nacional de Plantas Medicinal e Fitoterápico.** Brasília, 2007.

_____. Secretaria de atenção a Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS: PNPIC**. Brasília, 2008.

MATOS, F. J. A. **Prescrição médica de fitoterapia**. [S.l.: s.n.], 1983.

PLANTAS que curam. **A natureza a serviço da sua saúde**, v. 1. São Paulo, 1983.

STRAND, R. D. **Que seu médico não sabe sobre medicina nutricional pode estar matando Você**. [S.l.]: Ed Books, 2004.

YU; GHANDOUR; HUANG; ASTIN. **Revista Farmacognosia V1 Final**.

YUNES R. A.; PEDROSA R. C.; CECHINEL FILHO. **Fármacos e fitoterápicos: a necessidade do desenvolvimento da indústria de fitoterápicos e fito fármacos**. São Paulo: [s.n.], 2005.

Diálogo com os cuidadores sobre práticas de cuidados populares

A pergunta que fiz a mim mesma ao ser desafiada a escrever sobre a importância das práticas de cuidados populares nas rodas de conversas, encontros, seminários, como também em nossas vidas particulares foi: como abordar de uma forma mais adequada esse assunto do cuidado num diálogo sobre educação popular e saúde, as práticas de cuidados populares, como massagens, benzimentos, etc., e o SUS? Além disso, o que estamos fazendo para facilitar esta troca de experiências entre estas instâncias?

Sim, porque todos nós sabemos e temos a prática do cuidado em nossas casas como, por exemplo, na alimentação cotidiana, no contato com nossos filhos, enfim, cuidados estes que nos mantêm vivos.

Por esse motivo, gostaria de começar dizendo que nós, seres humanos, não somos apenas matéria, mas sim a manifestação de uma soma de processos internos e externos, como respiração, funcionamento orgânico, alimentação, pensamentos e a influência do meio ambiente em que vivemos. Por esta razão, a presença de doenças e sintomas do nosso corpo são expressões naturais da nossa energia interna. São como mensagens, avisos desta força interna de que algo não está bem.

Há muitas razões que alteram o nosso corpo físico, causando uma distorção em nossa postura natural e equilibrada, como o mau funcionamento orgânico, vida sedentária, pouco movimento corporal, movimentos repetitivos, pensamentos negativos, emoções com apegos, má alimentação, muito trabalho e pouco lazer.

Enfim, os nossos hábitos alteram a postura física natural e, por isso, necessitamos de exercícios corretivos para, através deles, fortalecermos a nossa parte “sadia” ou “boa”, corrigindo a parte “afetada”.

Suely Corrêa

Movimento Popular de Saúde–MOPS
Articulação Nacional de Movimentos e
Práticas de Educação Popular em Saúde–
ANEPS/MT

Nesse sentido, a questão do cuidado quer ajudar a despertar a linguagem corporal do tocar e do sentir, atitudes que há muito estão esquecidos no nosso dia-a-dia, sintomas claros da aceleração do tempo na vida moderna. Assim, a participação na vida da família, da comunidade, de grupos,

etc., ajuda a perceber a necessidade de uma consciência ecológica, ou seja, da urgência de um sentimento de coletividade e conhecimento mútuo.

Para finalizar, proponho algumas dicas e cuidados, após um dia de trabalho ou reunião.

Para corrigir partes assimétricas

1. Em pé, flexionar a coluna para frente, com os braços alongados tentando tocar o chão, sem flexionar os joelhos. (Devido a uma rigidez na área lombar a maioria das pessoas não consegue tocar o chão).
2. Voltando a posição em pé, com os olhos fechados, imagine que você é uma gelatina, movimente seu corpo para todos os lados suavemente como se fosse uma gelatina, sem nenhuma rigidez, sem ossos, inspirando e expirando lentamente. Va movimentando o corpo de forma espontânea e se libertando de todas as tensões.
3. Abra os olhos e flexione novamente o corpo para frente, tentando tocar o solo. Você sentirá mais flexibilidade podendo até tocar o chão. Fazendo esse exercício você relaxa a musculatura, ativa sua flexibilidade física, mental e melhora a circulação.

Outra dica de uma boa alimentação

Frutas não combinam com hortaliças, exceto as frutas oleaginosas. Tomate não combina com limão, devido às reações entre os ácidos que compõem estes alimentos. O limão, apesar de ser classificado como fruta ácida, pode ser agregado às saladas, devido ao seu baixo teor de carboidrato (açúcares), exceto quando houver tomate. Uma sugestão de cardápio:

Molho de beringela

Ingredientes

- 800 Gramas de tomate, sem pele, picados;
- 4 dentes de alho picados ou amassados;
- 4 colheres de azeite;
- 8 nozes ou castanhas picadas;
- 1 colher (sopa) de molho de soja;
- 1 berinjela média cortada em cubinhos;
- Sal a gosto.
- Cheiro verde

Modo de preparar:

- Ferventar os tomates em duas xícaras de água por 10 minutos.
- Escorrer e reservar o caldo.
- À parte, fritar o alho no azeite até dourar.
- Acrescentar o tomate, o caldo reservado e os ingredientes restantes.
- Cozinhar em fogo baixo com panela tampada por 20 minutos. Mexendo de vez em quando.

Receitas de sucos

Glaudy Celma Sousa Santana
Pastoral da Criança e Aneps Sergipe

Marta Ma. Fontes Gonçalves
Mops e Aneps Sergipe

Josefa de Lourdes S. Pacheco
Pastoral Criança e Aneps Sergipe

Erva cidreira ou capim santo

Com limão

- 1 xícara (chá) de folhas de capim santo picadas
- 200 ml de água
- 3 colheres (sopa) de mel
- Suco de 2 limões
- Gelo



Bata no liquidificador o capim santo com a água. Coe e leve para bater novamente com o mel, o suco de limão e o gelo.

Com morango

- 1 xícara (chá) de capim santo picado
- 200 ml de água
- 2 colheres (sopa) de mel
- 2 xícaras (chá) de morangos congelados



Bata no liquidificador o capim santo com a água, coe e leve para bater novamente com o mel e os morangos.

Com laranja e abacaxi

- 1 xícara (chá) de capim santo picado
- 200 ml de suco de laranja
- 3 colheres (sopa) de mel
- 2 rodelas de abacaxi congelado



Bata no liquidificador o capim santo com o suco de laranja. Coe e leve para bater novamente com o mel e o abacaxi.



Suco Verde

Conta com a ajuda da maçã e da couve para repor nutrientes perdidos. “A pectina, que está na casca da maçã, é uma fibra muito importante para reduzir a gordura e a glicose do sangue, além de ser uma fruta muito rica em vitaminas B1, B2, niacina, ferro e fósforo. A couve tem alto teor de clorofila, que ajuda a limpar o intestino e ainda protege o fígado dos efeitos nocivos das bebidas alcoólicas”.



- 1 copo de 200 ml de água de coco
- 1 maçã com casca picada
- 1 folha de couve
- 1 colher de sopa de mel
- 1 colher de sobremesa de linhaça
- 1 cubo de gelo



Colocar no liquidificador a água de coco, a maçã picada, a couve, o mel e o gelo. Bate tudo depois de pronto o suco, salpique a linhaça por cima do suco, para dar um brilho e vai estar pronto para ser servido.

Abacaxi e cavalinha

O poder do abacaxi de digestão das proteínas e o efeito de desinchaço e de reposição dos minerais da cavalinha. O kiwi também é rico em fibras que estimulam o intestino.



- 1 xícara (chá) de água
- 1 colher (sobremesa) de cavalinha seca
- 1 rodela de abacaxi
- 4 folhas de hortelã
- 1 kiwi sem a casca
- 1 folha de alface
- 1 colher (sopa) de mel (orgânico)



Prepare o chá: coloque a água no fogo e, assim que ferver, desligue e acrescente a cavalinha. Tampe a panela. Deixe em infusão por cinco minutos e coe. Bata no liquidificador com os outros ingredientes e coe novamente.

Suco de aipo com melancia

O sabor da melancia com o poder de “faxina” da linhaça. Além de proteger contra a formação de tumores, é excelente para quem deseja perder peso, pois ajuda a diminuir o colesterol e a controlar a sensação desnecessária de apetite. A linhaça tem grandes quantidades de fibra dietética, cinco vezes mais que a aveia.



- 2 fatias de melancia picada
- 1 talo de aipo com as folhas
- 1 colher de sopa de linhaça
- 1 colher de sopa de mel (orgânico)



Coloque a melancia, o aipo, as sementes e o mel e bata tudo no liquidificador, depois se quiser coe e sirva.



Suco desintoxicante



- 1 copo de 300 ml de abacaxi em cubos
- 1 colher de sopa de raspas de casca de limão
- ½ colher de sobremesa de gengibre fresco ralado.



Bata todos os ingredientes no liquidificador e sirva

Benefícios para a saúde

Os componentes do abacaxi, como vitaminas do complexo B, ácido pantotênico e vitamina A, fazem a fruta ser energética. Além disso, o abacaxi tem efeito anti-inflamatório, diurético e digestivo, graças a uma substância encontrada em seu miolo, a bromelina. Já a casca do limão e o gengibre contêm substâncias antioxidantes, tendo funções anti-inflamatórias. Quanto maior for à expulsão de toxinas do organismo, mais disposição física você vai notar. Outros benefícios percebidos são pele mais firme e intestino funcionando em ordem.



Suco de cenoura com limão (que emagrece)



• 1 litro de água

- 1 cenoura
- 1 limão



Bata todos os ingredientes no liquidificador e beba um copo de 200 ml nos intervalos das refeições.

Suco para metabolismo acelerado



• 1 colher de sopa de mate solúvel

- 1 copo de 200 ml de água
- ½ maçã sem semente
- ½ mamão papaia
- 1 banana prata
- ½ copo de 100 ml de leite de soja



Bata todos os ingredientes no liquidificador e sirva gelado. Por ser um suco proteico, a bebida é energética e estimulante, garantindo que o metabolismo funcione a todo vapor.

Suco para pele dourada e hidratada



• ¼ de uma cenoura média crua



Bata todos os ingredientes e sirva.

- ¼ de um mamão médio
- ½ limão médio para suco
- 1 colher de sobremesa de semente de linhaça dourada
- 1 colher de sobremesa de gérmen de trigo
- 1 colher de sobremesa de farelo de semente de linhaça dourada
- Água

23

Benefícios para a saúde

O mamão e a cenoura se destacam por serem ricos em vitamina A, nutriente capaz de recuperar e regenerar o tecido celular. Fundamental também para a saúde dos cabelos e unhas. Além disso, a receita contém grandes quantidades de vitamina C e flavonoides, que entram em ação contra os radicais livres, protegendo a pele dos efeitos nocivos do sol e prevenindo contra o envelhecimento precoce. Já o gérmen de trigo contém quantidade suficiente de vitamina E. Juntamente com o ômega-3 fornecido pela linhaça dourada, o ingrediente garante a hidratação da pele e também preveni o envelhecimento das células.

Suco cítrico com limão



• 1/2 mamão



Coloque no liquidificador o mamão picado

- 2 laranjas
- 1 limão

sem sementes, o suco das laranjas e o suco do limão sem sementes. Bata e tome em seguida.

Suco de caju e cenoura



- 1 cenoura
- 1 caju
- 1 xícara de (chá) de água



Bata no liquidificador todos os ingredientes.

Beba este suco 2 vezes ao dia.

Benefícios para a saúde

Ajuda a manter todo o corpo com saúde. Poderosa antioxidante previne os danos celulares. Alimentação especial para os olhos e pele. Suco de cenoura funciona como um anti-inflamatório e revitalizes e tons de toque da pele e ajuda a prevenir o cancro. Diminuição da pressão arterial pode ser ajudada por consumir salsa e alho.

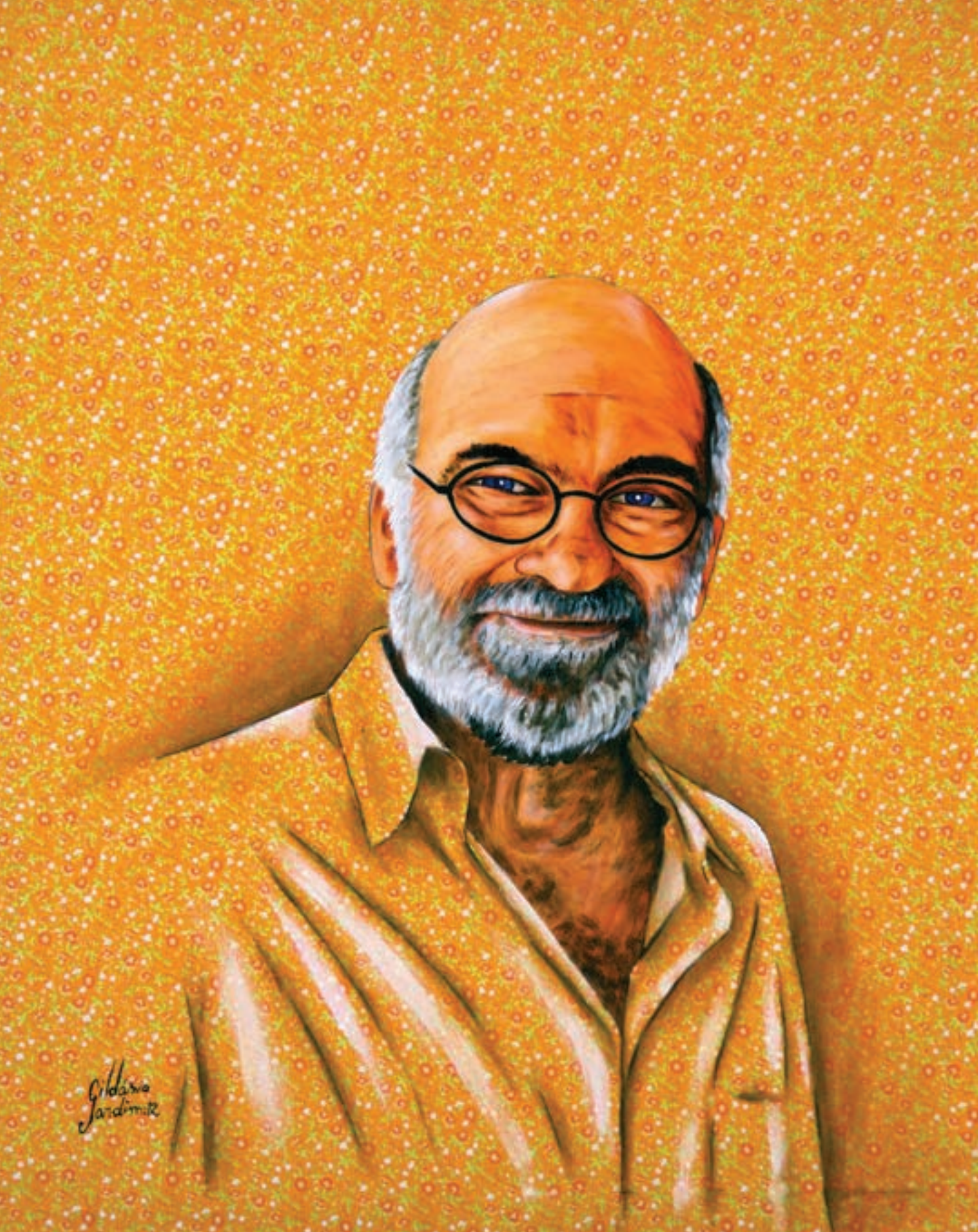
Suco anticelulite



- 1 colher de sobremesa de salsa
- 1 pires de chá de couve manteiga crua
- 1 fatia média de abacaxi
- 350 ml de água de coco
- 3 folhas de hortelã
- ½ limão para suco



No dia anterior ao preparo do suco, coloque a água de coco em forminhas para gelo e leve ao congelador. Para preparar o suco, bata bem no liquidificador a água de coco, a couve e a salsinha. Acrescente o abacaxi, gotas de suco de limão e hortelã. Bata até ficar bem homogêneo. Adoce, caso seja necessário. Se preferir, substitua o abacaxi por melão.



Gildasio
Jardim

Prêmio Victor Valla

Uma ação de reconhecimento e fortalecimento da EPS no SUS

Esdras Daniel dos Santos Pereira

Graduado em Ciências Farmacêuticas pela Universidade de Brasília (2004), especialista em Gestão de Serviços e Sistemas de Saúde pela UnB (2007), mestre em Política Social pela UnB. Servidor do Ministério da Saúde - Secretaria de Gestão Participativa.

Oswaldo Peralta Bonetti

Técnico Especializado da Sec. de Gestão Estratégica e Participativa / Ministério da Saúde.

Julio Alberto Wong-Un

Universidade Federal Fluminense - Instituto de Saúde da Comunidade - Departamento de Saúde e Sociedade - Grupo Temático de Educação Popular da ABRASCO.

Chegamos ao final da Primeira Edição do Prêmio Victor Valla de Educação Popular em Saúde coordenado pela Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa do Ministério da Saúde (SGEP/MS) em parceria com o GT de Educação Popular e Saúde da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. O Prêmio Victor Valla é produto do diálogo que a SGEP/MS tem desenvolvido com os diversos coletivos e movimentos sociais populares que atuam na educação popular organizados no Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS) instituído em 2009 no MS.

Esta iniciativa tem por finalidade apoiar e contribuir com o fortalecimento dos grupos, coletivos, movimentos populares e acadêmicos, assim como dos serviços de saúde que, democrática e dialogicamente, desenvolvem ações de Educação Popular em Saúde, sendo uma justa homenagem ao saudoso Professor Victor Vincent Valla (1937-2009) que em sua trajetória de militância e produção acadêmica construiu um grande legado que nos inspira a refletir sobre os modos de viver e produzir saberes das classes populares e suas relações diretas com a saúde.

Os números desta primeira edição do Prêmio impressionam. Foram 161 experiências inscritas sendo 23 Textos Artísticos; 37 Produções Audiovisuais e Musicais; 53 Narrativas e Relatos e 48 Pesquisas e Sistematizações.

Surpreende-nos a quantidade e a diversidade de experiências inscritas, muitas destas desenvolvidas junto aos serviços de saúde, em destaque as iniciativas relacionadas aos cotidianos da Atenção

Básica, fruto do comprometimento de profissionais de saúde, como Agentes Comunitários de Saúde, que buscam promover a saúde de forma democrática e participativa, muitas vezes sem apoio institucional.

Outro fato evidenciado é a existência de diversas experiências que buscam mapear, conhecer e compartilhar saberes com as Práticas Populares de Cuidado presentes nas comunidades de todo o país. Tais práticas resgatam o conhecimento popular e promovem a autonomia dos sujeitos no enfrentamento de suas situações limites em saúde, reforçando a necessidade de aproximação dos saberes técnico-científicos aos saberes ancestrais /tradicional de nossa população.

Fica evidente a articulação entre arte, cultura e saúde demonstradas nas experiências deste Prêmio. São peças teatrais, músicas, poesias e filmes construídos no dia a dia dos movimentos populares e dos serviços de saúde, demonstrando o potencial educativo destas ações. Porém, são muitos os relatos das dificuldades estruturais e teórico-metodológicas para o desenvolvimento destas ações.

Dentre as experiências premiadas destaca-se, na categoria Textos Artísticos, o texto do grupo Quintal das Artes que problematiza na forma de teatro infantil as questões ambientais na região de mangues em Alagoas. A Narrativa da Experiência “Promovendo Educação e Saúde através das Plantas Medicinais” da Escola de Ensino Fundamental Benjamin Felisberto da Silva do Povoado Gruta D’água-Arapiraca-AL expressa a capilaridade de cenários que a EPS tem se configurado.

Na categoria Produção Áudio Visual, destaca-se o levantamento e sistematização de práticas populares e a valorização dos saberes populares pela universidade apresentado em vídeo pela Universidade Federal de São Carlos e a inovadora, como também, na categoria Pesquisas e Sistematizações a instigante Produção Acadêmica do Grupo Cirandas da Vida-CE intitulada “Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza-CE”.

É importante ressaltar que as pesquisas e sistematizações inscritas no Prêmio demonstram que hoje a Educação Popular em Saúde constitui-se enquanto campo produtor de conhecimentos e propositor de estratégias potentes para o enfrentamento das iniquidades em saúde. O comprometimento das instituições de ensino e sua articulação com os movimentos sociais e com os serviços de saúde demonstram que a Educação Popular é também um referencial capaz de promover mudanças na formação dos profissionais de saúde, fortalecendo processos de ensino, pesquisa e extensão aliados à implementação do Sistema Único de Saúde e ao fortalecimento da participação social.

Parabenizamos os premiados nesta primeira edição do Prêmio Victor Valla de Educação Popular em Saúde, estende suas congratulações a cada educador (a), estudante, trabalhador (a), a todos que participaram deste Prêmio reafirmando seu compromisso no fortalecimento das ações de Educação Popular em Saúde no Sistema Único de Saúde.

3 primeiros lugares de cada categoria:

Os 40 premiados podem ser conferidos no www.portal.saude.gov.br

Textos artísticos

A Revolta do Mangue

Rogério Dias Quintal - Cultural Alagoas-AL

Roteiro Cenográfico para a Caravana SUS em Fortaleza

Ray Lima - Grupo Pintou Melodia na Poesia - Movimento Escambo - Popular Livre de Rua - Fortaleza-CE

Fotossíntese poética como síntese criativa dos processos e encontros da saúde coletiva

Elias José da Silva - Programa cirandas da vida - Fortaleza-CE

Pesquisas e Sistematizações

Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida.

Vera Lúcia de Azevedo Dantas - Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza - Fortaleza-CE

Quem sabe faz a hora não espera acontecer: a formação técnica em saúde no MST

Etel Matielo - Grupo de Pesquisa Educação em Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina

Saberes, Danças e Imaginários frente ao sofrimento difuso: quando o "aquecimento" da comunidade já é própria ação de cuidar

Shirley Monteiro de Melo Universidade Federal da Paraíba João Pessoa - PB

Produção audiovisual

Projeto de Mapeamento de Práticas de Educação Popular e Saúde

Maria Waldenez de Oliveira - Universidade Federal de São Carlos - São Carlos - SP

Projeto de extensão popular "práticas integrais da nutrição na atenção básica em saúde"

Pedro José Santos Carneiro Cruz - UFPB - João Pessoa - PB

Um passo e cada vez: o despertar da cidadania

Gislaine Cavalcante Raposo - Museu da Imagem e do Som e de Campinas e UNICAMP - SP

Narrativas e relatos

Promovendo Educação e Saúde através das Plantas Medicinais

Edinalva Pinheiro dos Santos Oliveira Escola de Ensino Fundamental Benjamin Felisberto da Silva Povoado Gruta D'água - Arapiraca-AL

Saúde de guerreira

Daraina Pregnolato Flor de Pequi - brincadeiras e ritos populares Pirenópolis - GO

Chalé da Cultura GHC Espaço de criação de novas relações e práticas de cuidado a partir do convívio com as diferenças

Melissa Acauan Sander - Equipe Chalé da Cultura GHC - Porto Alegre - RS

Sugestão de leitura

Os profissionais de saúde que querem aperfeiçoar sua relação educativa com a população na perspectiva de Educação Popular têm hoje muitos livros e artigos de revista disponíveis para estudar e discutir. A Educação Popular em Saúde tem aglutinado muitos pesquisadores, organizado eventos e produzido várias publicações sobre seus desafios e caminhos de atuação. Vamos apresentar algumas destas publicações que estão hoje disponíveis.

Eymard Mourão Vasconcelos

Médico envolvido com saúde comunitária desde 1974. Professor do departamento de Promoção da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e membro da Rede de Educação Popular e Saúde.

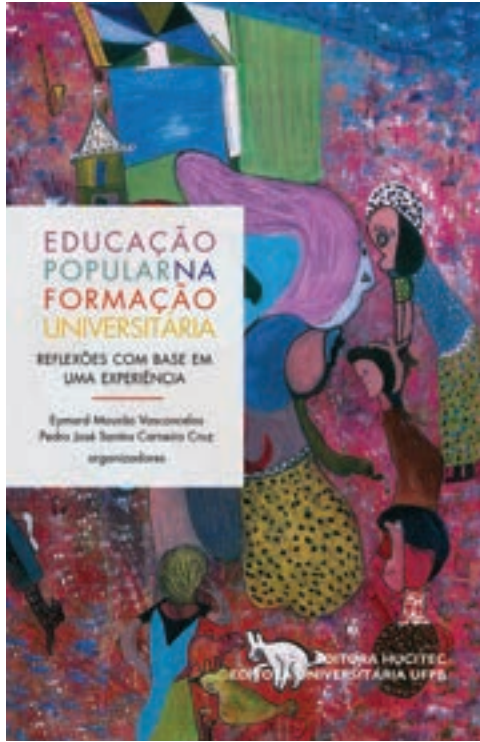


Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire

Venício A. de Lima

Editora UNB / Co-edição Perseu Abramo

Foram poucas as ocasiões, depois de *Extensão ou Comunicação?* [1969] e *Pedagogia do Oprimido* [1970], nas quais Freire tratou especificamente o tema da comunicação. Neste livro, o professor Venício Lima reedita o volume revisto e com novo prefácio, que provoca um olhar instigante sobre as relações entre educação, comunicação e cultura na obra de Freire. O que a prática e a reflexão posteriores de Freire acrescentaram sobre comunicação e cultura? O que pensam os pesquisadores, sobretudo os brasileiros, a respeito da contribuição de Freire para os estudos de comunicação?



Educação Popular na Formação Universitária: Reflexões com Base em uma Experiência.

Eymard Mourão Vasconcelos;
Pedro José Cruz (Orgs.).

Editora Hucitec, São Paulo.

Organizado por Eymard Mourão Vasconcelos e Pedro José Cruz. A grande maioria da reflexão da Educação Popular em Saúde está dedicada à relação pedagógica entre os profissionais de saúde e a população. Mas muitas universidades e projetos de educação permanente vêm também aprendendo a utilizar a metodologia da Educação Popular na relação entre docentes e estudantes. O livro busca relatar e analisar os caminhos desta formação profissional, orientada pela Educação Popular, a partir de uma importante experiência, com mais de 14 anos, na Universidade Federal da Paraíba.

Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família - 5ª edição Eymard Mourão Vasconcelos.

Hucitec, São Paulo.

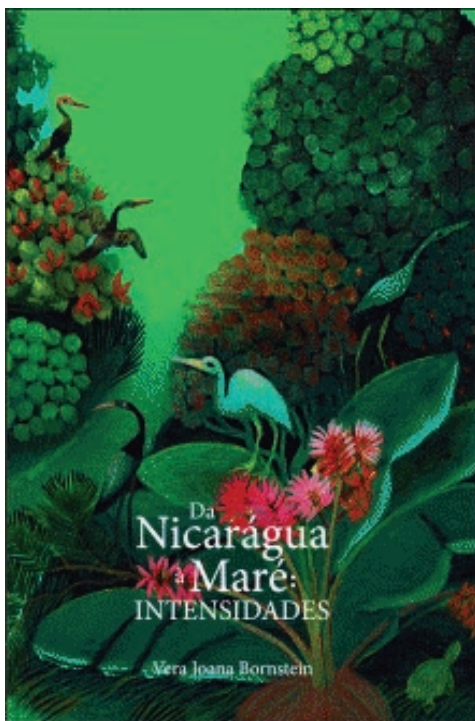
O autor se inseriu em um serviço de atenção primária à saúde de Belo Horizonte para analisar as dificuldades e as possibilidades de aperfeiçoamento das ações educativas na perspectiva da Educação Popular. São mapeados muitos dos mais importantes bloqueios para uma relação educativa mais participativa e pensadas estratégias de superação destes entraves.

Classes Populares no Brasil: Exercícios de Compreensão.

Eveline Algebaile; Maria Beatriz Guimarães;
Victor Vicente Valla.

Abrasco Livros, Rio de Janeiro.

Falecido em 2009, Victor Valla foi um pesquisador fundamental para a consolidação da Educação Popular em Saúde no Brasil. Porém, sua vasta obra estava dispersa e foi preciso um grande trabalho de Eveline e Beatriz para organizá-la e atualizá-la, resultando neste lindo livro. A força das reflexões de Valla, voltadas principalmente para compreender melhor a cultura e as condições de vida das classes populares, são fundamentais para a superação das dificuldades da atuação educativa nas periferias dos grandes centros urbanos.

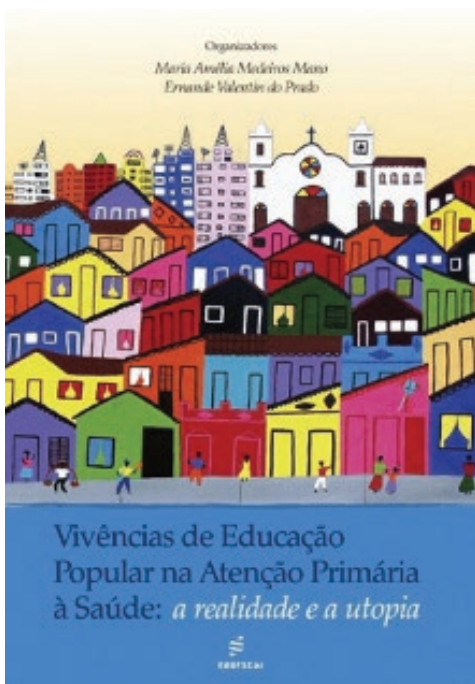


Da Nicarágua à Maré:
Intensidades. Suburbana

Vera Joana Bornstein.

Co. Editora. Disponível

Histórias, reflexões e aprendizados de uma importante educadora popular da saúde brasileira que iniciou sua vida de militância social no início da década de 1970, foi presa pela Ditadura e migrou para a Nicarágua para ajudar na implantação de um governo popular. Na década de 1990, voltou ao Brasil e foi trabalhar no Complexo da Maré, conjunto de favelas do Rio de Janeiro. A partir de sua história, podemos conhecer melhor o passado do trabalho social orientado pela Educação Popular na América Latina e sentir o seu significado na vida de quem a ele se dedica.



Vivências de Educação Popular na Atenção Primária à Saúde: a Realidade e a Utopia.

Maria Amélia Mano e Ernane V. do Prado (Org.).

Editora da Universidade Federal de São Carlos-SP (EdUFSCar).

Vinte e uma experiências de utilização da Educação Popular na Atenção Primária à Saúde, dos mais diversos recantos do Brasil, foram selecionadas para mostrar as diversas possibilidades concretas de atuação neste importante espaço de atuação em saúde. Amélia e Ernane organizaram esta coletânea com apoio de toda a Rede de Educação Popular e Saúde. Há ainda dois capítulos mais teóricos que contextualizam a importância destas análises de experiências. É um livro muito gostoso de ler.

De sonhação a vida é feita, com crença e luta o ser se faz. 1a. edição. Ray Lima.

Ministério da Saúde, Brasília.

Roteiros para refletir brincando: outras razões possíveis na produção de conhecimento e saúde sob a ótica da educação popular.

Livro de roteiros cenopoéticos organizado por Ray Lima com capa de Alivre Lima e desenhos de Josenildo Nascimento, Mayana Santas e Alivre Lima. Trata-se de um livro com roteiros cenopoéticos que problematizam várias temáticas sempre à luz da educação popular e da cenopoesia. Contribui para a vivência de diversas linguagens nos serviços de saúde, movimentos e comunidades.



Revistas

Revista Saberes e Práticas: experiências em Educação Popular em Saúde.

vol.1 no.1, out./2011.

Publicação da Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde (ANEPS) com apoio do Ministério da Saúde. A revista reúne experiências de todo o Brasil. Organiza em três eixos: (1) formação - experiências que brotam, germinam e florescem no cotidiano da saúde; (2) práticas de cuidado - saber e poder popular no cuidado à saúde; e (3) comunicação - inter-relações entre comunicação, educação popular e cultura. É distribuída pela ANEPS e está disponível em seu site para leitura.



Caderno CEDES, vol.29 no.79, set./dez. 2009.

Esta importante publicação acadêmica do campo da Pedagogia dedicou um número especial para o tema da educação popular em saúde. Vários autores da América Latina colaboraram, sob a coordenação da Rede de Educação Popular em Saúde. Todos os textos estão disponíveis na Internet no site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-26220090003&lng=pt&nrm=iso>.

Revista APS vol. 11, nº 3 (2008) e vol. 12, nº 4 (2009).

Esta revista científica dedicada ao tema da atenção primária à saúde dedicou estes dois números especiais para artigos sobre educação popular em saúde. A totalidade dos textos está disponível pela internet nos sites <<http://www.aps.ufjf.br/index.php/aps/issue/view/20>> e <<http://www.aps.ufjf.br/index.php/aps/issue/view/29>>.

223



La Piragua

Conselho de Educação de Adultos da América Latina.

Esta revista, escrita em espanhol e produzida pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina a (CEAAL), é a principal publicação acadêmica sobre Educação Popular. Cada número se concentra em um tema específico. Todos os seus textos podem ser acessados pela internet no seguinte site <<http://www.ceaal.org>>.



Telas do pintor Gildásio Jardim

O artista plástico iniciou seus trabalhos aos 13 anos. Começou rabiscando a terra vermelha como forma lúdica de se expressar. Mais tarde desenvolveu uma técnica única que está diretamente ligada ao seu dia-a-dia. Gildásio, pinta sobre estampas de Chitas e reproduz o cotidiano da sua região, o Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais.

Sua pintura é feita com tinta acrílica, tinta para tecido, tinta látex e com corante líquido. Suas telas retratam a afetividade humana, a beleza estética e os personagens da cultura popular do sertão, sempre com um olhar crítico, político e poético.

Para este trabalho, em parceria com a Aicó Culturas, o núcleo argumental foi a interseção entre cultura popular e saúde. E todas as educadoras e cuidadoras retratadas, têm nome, endereço e muita história para contar.

Mais informações sobre o artista pode ser encontrada no site www.gildasiojardim.com.br e nos documentários produzidos pela Aicó Culturas: www.aicoculturas.com

Índice das telas:

- pag. 04 - A Parteira (Dona Zefa da Guia)
- pag. 14 - O multirão
- pag. 30 - O cortejo (Grupo Xicas da Silva)
- pag. 78 - Espaço de Saúde e Cultura Che Guevara
- pag. 124 - A biscoitera
- pag. 157 - A agente de saúde
- pag. 184 - Aprendiz
- pag. 206 - A raizeira
- pag. 223 - Victor Valla



*A democracia é, como o saber, uma conquista de todos.
Toda a separação entre os que sabem e os que não
sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites
e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas
que podem e devem ser transformadas.*

- Paulo Freire -

DISQUE SAÚDE

136

Ouvidoria Geral do SUS
www.saude.gov.br

Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde
www.saude.gov.br/bvs


ABRASCO

SUS 

Ministério da
Saúde

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA